

Héctor H. Fernández Rincón
Samuel Ubaldo Pérez
Olivia García Pelayo
(Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Pedagogía y prácticas educativas

Pedagogía y prácticas educativas

Héctor H. Fernández Rincón
Samuel Ubaldo Pérez
Olivia García Pelayo
(Coordinadores)



Héctor H. Fernández Rincón, Samuel Ubaldo Pérez y Olivia García Pelayo (compiladores)

XI JORNADAS PEDAGÓGICAS DE OTOÑO
Memoria

Tomo I

Colección Archivos. Número 18

Formación: Rayo de Lourdes Guillén y María Eugenia Hernández
Diseño de la portada: Jesica Coronado

ISBN 978-607-413-021-8
1a. edición: 2008

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.
www.upn.mx

LB2326.4
P4.3 Pedagogía y prácticas educativas / coord. Héctor H. Fernández Rincón, Samuel Ubaldo Pérez, Olivia García Pelayo. – México : UPN, 2008.
212 p.
1 v. -- (Archivos ; no. 18)
ISBN 978-607-413-021-8

1. Prácticas de la enseñanza 2. Educación superior – México I. Fernández Rincón, Héctor H., coord. II. Ubaldo Pérez, Samuel, coord. III. García Pelayo, Olivia, coord.

Introducción

Uno de los rasgos fundamentales de la pedagogía es la permanente pregunta por su identidad. Por ello, no ha de extrañarnos que a más de 24 siglos de su gestación aún estemos debatiendo sobre qué es y qué no es la pedagogía. Esta pareciera que es parte de la lógica del debate. Hoy, en pleno siglo XXI seguimos atrapados en la misma argumentación que inició Durkheim hace más de un siglo. Él, instalado firmemente en su visión positivista, nos dirá que el objetivo de la pedagogía "no es describir o explicar lo que es o lo que fue [la educación] sino determinar lo que debe ser" (Durkheim, 2006).

Detengámonos un momento para desentrañar esta lógica. Se trata de prescribir qué debe ser la pedagogía para dar curso a la creación de otro campo del saber (la ciencia de la educación). En esa dirección, Durkheim (como otros autores) se enfilan a dictaminar o decretar lo que han de ser los linderos del campo.

Durkheim creó una estrategia argumentativa para darle paso a la instauración de la así llamada "ciencia de la educación" como un nuevo campo del saber que se situaría por fuera del ámbito de la pedagogía. Para validar su estrategia, dirá que Rousseau y Pestalozzi "no hablan generalmente de las prácticas tradicionales del presente

y del pasado", (Durkheim, 2006:66), sino que prescriben el "ideal" de la educación futura. Y sí, todos sabemos que así es el discurso de Rousseau, pero así no es el discurso de todos los pedagogos del pasado de Durkheim. Herbart, por ejemplo, quien vivió entre 1776 y 1841, se ubicaba en un realismo tal que llegó a afirmar que la realidad de las cosas sólo puede ser captada por la experiencia propia del sujeto. Herbart, como pedagogo, buscó desentrañar el sentido y lógica de la educación de su tiempo.

Pero veamos cómo cambiaría el panorama del debate pedagógico si consideráramos a la pedagogía como "un espacio en donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran [cierta] sistematicidad" Zuluaga y Echeverri (2003).

La anterior concepción expresa la posibilidad de ver a la pedagogía como un campo en el que coexisten diversos tipos de elaboraciones conceptuales acerca de "lo" educativo.

Luzuriaga nos dice que la pedagogía tiene corrientes,[*] las cuales no son más que aspectos de la totalidad pedagógica que necesita la educación para su realización cabal.

Es en esta perspectiva de ver a la pedagogía como un debate de discursos diversos, donde queremos situar el contenido de este libro. Se trata de asumir una postura amplia y plural que posibilite abrir la mirada ante las diversas construcciones interpretativas que buscan elaborar una visión crítica hacia y desde lo educativo.

La Universidad Pedagógica Nacional, precisamente, es una de las instituciones que debe promover y alimentar este diálogo. Por ello, el Área Académica de Teoría Pedagógica y Formación Docente hace entrega a la comunidad académica de este libro que lleva por título *Pedagogía y prácticas educativas* que concentra algunas de las reflexiones que sus académicos hacen acerca del trabajo pedagógico que es nuestro quehacer cotidiano.

* De las varias corrientes de la pedagogía contemporánea hay dos que merecen destacarse, especialmente una que se dirige hacia los valores, fines u objetivos de la educación, y que podría denominarse pedagogía especulativa o filosófica; otra que estudia los métodos, procedimientos y medios de la obra educativa y que se le puede designar como pedagogía técnica o científica", Lorenzo Luzuriaga (1967).

Para la selección de los textos, hemos considerado este mismo concepto de pluralidad con el cual estamos dándole cabida a una diversidad de elaboraciones que bien pueden abordar el debate acerca de lo que es el campo pedagógico, o bien, se dirigen a una reflexión más concreta para tratar lo que es el proceso de la formación del pedagogo, el papel de la tutoría y hasta el manejo mismo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la tarea de formar a las nuevas generaciones.

A través de las páginas del presente libro, es nuestra intención permitirle a quien lo lea penetrar en esta multiplicidad de voces, para lo cual se presentan los trabajos en dos grandes bloques que expresan el nombre de la obra: 1) "Teoría pedagógica y formación del pedagogo" y 2) "Prácticas educativas".

El primer bloque se inicia con el trabajo "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas" de Miguel Ángel Pasillas, pedagogo invitado, quien es profesor adscrito al Proyecto de Investigación Curricular de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabajo que tiene como interés el mostrar cómo la estructura y el modo de ser de las teorías pedagógicas de manera permanente están en construcción. Un planteamiento inicial del autor (y que será polémico para muchos) es sostener que como el campo de la pedagogía es la intervención, ésta no es una ciencia y difícilmente llegará a serlo, lo cual no quiere decir que las teorías pedagógicas sean espontáneas e irracionales, por el contrario, su trabajo consiste en explicitar de manera racional sus propuestas y fundamentos.

Raúl Enrique Anzaldúa Arce en su trabajo "El dispositivo pedagógico y las prácticas educativas", se vale de la noción de *dispositivo* de Michel Foucault para analizar y comprender los procesos educativos en su articulación con las demás prácticas sociales. Por ello, la tesis central del trabajo es sostener que las prácticas educativas se configuran históricamente a través de dispositivos pedagógicos que se han ido trasformando acorde a los requerimientos ideológicos, económicos y políticos de la sociedad. Dispositivos que constituyen a la totalidad de los sujetos educativos, al ocupar y hacer suyos el conjunto de significaciones que los dispositivos instituyen en los espacios educativos.

A partir de su trayectoria profesional, que lo ha llevado a la creación de sentidos y construcción de lazos en el campo de la pedagogía, José Antonio

Serrano Castañeda en su trabajo "Andar, construir puentes y crear lazos en la pedagogía" presenta, en un primer lugar, su posición respecto a la epistemología, la cual está lejos de considerarla como una disciplina normativa que tiene como objeto de estudio la constitución del conocimiento científico; afirmándose, por el contrario, en una posición ontológica. En un segundo momento, parte del reconocer el campo de lo educativo como un espacio de diversas posiciones, para evidenciar las distintas tradiciones en el cómo se piensa el trabajo del pedagogo. Por último, muestra las distintas formas de producir saber sobre las prácticas educativas y las maneras en cómo éste se articula en el campo pedagógico.

Un conjunto de reflexiones sobre la formación de los pedagogos es lo que Cristina Soto presenta en su trabajo "La formación del pedagogo, ¿un ejemplo de formación docente?" La pregunta que detona las reflexiones es: ¿por qué a diferencia de la formación de docentes, la de los pedagogos es poco reconocida? Reflexiones que bordan en torno a la identidad profesional poco clara de los profesionales de la pedagogía, así como a los procesos de construcción, diversos y debatibles de la pedagogía como campo disciplinario.

La importancia de las teorías pedagógicas en la formación del pedagogo desde una perspectiva crítica, es lo que Eduardo Velázquez Suárez presenta en su trabajo "Teoría pedagógica y formación del pedagogo: una relación indisoluble", en el cual el interés se centra en el problema de la creación de las teorías en el campo pedagógico y su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el currículo.

Irma Valdés Ferreira contribuye con el trabajo titulado "No hay que olvidar el dialogo en la formación del pedagogo", en el que inicia sosteniendo que al ser la formación un proceso que permite la transformación de los sucesos cotidianos en experiencia significativa, una tarea importante en la formación de los pedagogos es propiciar el dialogo, debido a que éste involucra el enseñar y el aprender a reconocer al otro.

Dos trabajos cierran este primer bloque, los dos constituyen acercamientos teórico-empíricos a los procesos de formación de los pedagogos en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. El primero, titulado "Qué lugar para el estudiante de pedagogía en el proyecto de los profesores" de María Luisa Murga Meler, es una especie de apuesta por la reflexión acerca del lugar que ocupan los estudiantes en el proyecto de los profesores de la Licenciatura de Pedagogía. Reflexión que está acotada por

la ambivalencia de las relaciones humanas y por la referencia al sentido y realización de los proyectos de los docentes. La estrategia elegida para recuperar las cualidades de la experiencia que los alumnos construyen en la Universidad fue analizar los textos en que alumnos de 8° semestre de la Licenciatura en Pedagogía plasmaron su experiencia como estudiantes. Textos que "leídos" en conjunto expresan procesos incompletos y de que todo proceso forma parte de un proyecto personal en el contexto de la institución escolar.

El trabajo de María del Refugio Plazola Díaz que lleva por nombre "Elementos curriculares identitarios en la formación del pedagogo de la UPN" reporta algunos hallazgos derivados de un proceso de consulta a estudiantes y egresados sobre dos aspectos fundamentales del diseño y desarrollo curricular del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía. A partir del análisis de las opiniones vertidas por los estudiantes a través de un cuestionario, de un estudio exploratorio vía telefónica y de un grupo focal, se logró un acercamiento a la percepción que los estudiantes y los egresados tienen sobre el plan de estudios referido, permitiendo hacer contrastes entre la dimensión formal y procesual del currículum, mostrando el alejamiento con la intencionalidad de formación del pedagogo.

El bloque que contiene las comunicaciones sobre prácticas educativas, inicia con el trabajo titulado "Modelo de tutoría para la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional" de Rosa Virginia Aguilar García y María de los Ángeles Moreno, en el cual las autoras presentan un programa de tutorías orientado a apoyar el proceso de formación de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Consideran a las tutorías en una concepción que va más allá de la tradicional y que las concibe como procedimientos de intervención para "resolver" problemas de eficiencia interna y terminal; su propuesta es imaginarlas como una estrategia de formación de todos los sujetos educativos que participan en el programa de la Licenciatura de Pedagogía.

Por su parte, Lilia Paz Rubio Rosas en su trabajo "Algunos hallazgos en la tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso, ¿aprendizaje mutuo?" reporta reflexiones y hallazgos de investigación, en la que se analizan procesos de aprendizaje en estudiantes de primer ingreso y tutores pares en educación superior, concretamente la Universidad Pedagógica Nacional. También examina

algunas experiencias de tutoría entre pares en varios países de la Unión Europea y Latinoamérica, retomando la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* para situar las experiencias de gestión de este tipo de tutoría para procesos de aprendizaje orientados a "aprender a aprender".

En "Asesoría por Internet como vía para la titulación en la UPN" de Héctor Hernando Fernández Rincón, Olivia García Pelayo y Juan Hernández Flores, se presenta un proyecto que radica en el diseño y operación de un proceso de asesoría en línea, utilizando la plataforma *Moodle*, para que los egresados de la licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional puedan construir un trabajo recepcional. El proyecto parte de reconocer el hecho de que el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información y su inserción en el campo educativo, pueden favorecer o incrementar la interactividad entre alumnos y maestros mediante la utilización de diversos instrumentos de comunicación: foros de discusión, salas de conversación, correo electrónico.

"La enseñanza de la lengua para los pedagogos" de Rita Dromundo Amores, plantea de inicio que la formación de pedagogos necesita de competencias orientadas a favorecer la comprensión y la expresión, así como el uso consciente de la lengua por medio de los códigos y estrategias pertinentes para finalidades comunicativas específicas en diferentes contextos. Después de realizar una presentación y análisis de algunos de los cambios más apreciables en la enseñanza de la lengua y del papel que desempeña el docente a partir de dichas teorías, finaliza con una serie de recomendaciones para que los maestros de la Licenciatura en Pedagogía en verdad contribuyan al logro de los objetivos de la misma y al desarrollo de dichas competencias en sus alumnos.

Bibliografía

Durkheim, Émile (2006[1922]). *Educación y sociología*. México: Editorial Universitaria Europea.

Zuluaga, Olga Lucía y Echeverri Alberto (2003[1989]). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Luzuriaga, Lorenzo (1967). Advertencia. En: *La pedagogía científica de Frank Freeman*. Buenos Aires: Losada.

Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas

Miguel Ángel Pasillas Valdez

Respondióle el gran Héctor de tremolante casco: "Ayax Telamonio de jovial linaje [...] no me tientes cual si fuera un débil niño o una mujer que no conoce de las cosas de la guerra. Versado estoy en los combates [...] sé mover a diestro y siniestro a seca piel de buey que llevo para luchar denodadamente, sé lanzarme a la pelea cuando en prestos carros se batalla [...]".

Homero, La Ilíada, Canto Séptimo

Dedicado a mi querido sobrino Héctor Rodrigo Sandoval Pasillas, tenaz batallador y decidido guerrero, que nos está enseñando a todos cómo ser valientes.

Presentación

Delinear en un texto breve los rasgos característicos de las teorías pedagógicas y de la didáctica, además de las relaciones entre estas disciplinas, resulta una tarea muy compleja. Se trata de dos grandes e intrincados continentes de problemas y teorías, dada la muy amplia gama de asuntos que atiende cada uno, y por la variedad de corrientes teóricas y metodológicas que existen en ambas materias. Además, la tarea difícilmente se podrá cubrir en este espacio por tratarse de dos disciplinas, dos campos de conocimiento vinculados a la acción de educar, y que son señaladamente contestables, debatibles y, por tanto, se encuentran en ebullición constante, es decir, se trata de ámbitos

que se mantienen en permanente construcción, aunque al mismo tiempo se reconozca que no son espacios nuevos de discusión.

Las disciplinas que se ocupan de los aspectos fundamentales del hombre no pretenden decir la última palabra sobre lo humano, no alcanzan una verdad inamovible, porque las condiciones y preocupaciones del hombre se valoran siempre de manera distinta y, además, sus necesidades y finalidades cambian de manera permanente. A partir de ello, estas disciplinas asumen la responsabilidad inacabable de describir de modo conceptual aquello que va cambiando.

Las teorías pedagógicas y la didáctica, a diferencia de otras como la sociología o la psicología, son disciplinas centenarias, pero a pesar de ello no se han acabado de construir, no se han dicho las últimas palabras sobre la materia y los métodos, ni de una ni de la otra. Lo anterior quiere decir –y es necesario reconocerlo de entrada– que cualquier cosa que un autor afirme al respecto es sólo una posición entre varias otras, es decir, las posiciones que alguien sostiene son al fin y al cabo una postura determinada, probablemente enfrentada a otras y debatible desde diferentes perspectivas.

No obstante lo anterior, reconocer que las disciplinas sean debatibles por el hecho de que estén configuradas por elementos polémicos, no necesariamente implica que cualquier cosa que sea dicha resulte respetable, plausible o razonable, o que por lo mismo se les deba aceptar todo de manera indiscriminada. Aunque parezca contradictorio, los campos polémicos, si bien no establecen verdades últimas, de todas maneras tienen una tradición, un acervo de conocimientos reconocidos que fundamentan sus planteamientos y a los que se refieren los debates; además, asumen ciertos métodos o procedimientos que les confieren un carácter razonable a los planteamientos que se exponen y les otorgan confianza y solidez.

Con base en lo anterior, los debates se han de referir a los modos específicos que de manera histórica ha construido el campo en cuestión, los que le confieren identidad. En caso de que se cuestionen o se debatan las interpretaciones, los contenidos y métodos históricamente establecidos, dicho debate partirá de ellos y se ha de referir tanto a ellos como a los motivos que demandan su superación, para ubicarse en un campo específico, aunque sólo sea para cuestionar. Ese es entonces el carácter peculiar de los dos ámbitos del conocimiento que buscamos atender aquí,

porque hasta el momento no ha sido posible que alguien emita la última palabra sobre la naturaleza de la pedagogía y sobre qué es la didáctica. Este campo es una arena de debate entre diversas perspectivas que buscan aportar, que pretenden construir; son propuestas que se podrían aceptar, pero que también se pueden debatir, ya sea por sus inconsistencias, su inacabamiento, sus contenidos u orientación, ya sea porque son un punto de vista polémico respecto de otros desarrollos sobre los mismos problemas.

Preliminares

Antes de iniciar esta caracterización de las teorías pedagógicas, necesitamos hacer algunas precisiones sobre la manera como vamos a entender varios conceptos o términos fundamentales que están involucrados en los problemas que tratamos.

El primero es el de *La educación*. Ésta es una problemática muy amplia, muy variada; tiene muchas dimensiones, nos presenta múltiples aristas y si, para efectos de lograr un acuerdo sobre lo que estamos hablando, tratamos de restringirnos solamente a lo que refiere el término, aún así encontraremos que de manera usual no pensamos lo mismo, con ese término no aludimos siempre al mismo asunto, ya que éste *es un término de carácter polisémico*, que encierra varios significados. Por *educación* se entiende de forma simultánea *el acto de enseñar*, la acción de enseñar, lo que hacen los educadores y maestros cuando se dedican a la realización práctica de la tarea de instruir, de influir a los otros, de intervenir en los sujetos; pero también se alude a *un estado del sujeto*, cuando decimos: "fulano no está educado", "eres un descuidado, no te educaron", o "fácil se ve que zutano tiene educación". Con el término en cuestión nos referimos a un estado, a un modo de ser, a un conjunto de rasgos o atributos que reúne o de los que carece una persona, aludimos a determinada condición de alguien. Por otra parte, cuando hablamos de educación, con frecuencia nos referimos a *la empresa*, a una estrategia, a una organización. La educación es una obra, es una actividad ordenada, amplia, grande, importante, es una institución social con objetivos, compromisos, recursos, etcétera. Podríamos encontrar otros sentidos

de "educación", pero ya dejamos claro su carácter polisémico, por lo que resulta necesario aclarar siempre el sentido o el nivel en que estamos mencionando o discutiendo sobre la educación.

Si tratamos a la educación desde el punto de vista de su "naturaleza epistemológica", es decir, desde las cualidades del conocimiento que la conforman, además de las connotaciones previamente referidas, encontramos que algunos estudiosos afirman que se trata de una ciencia, que *la educación es una ciencia* o que hay una ciencia o ciencias de la educación, o que es un fenómeno en vías de llegar a ser una ciencia. Pero, desde el punto de vista de muchos otros, y de quien escribe esto, no, *la educación no es una ciencia*. *El científico* es un campo que reúne determinado tipo de saberes humanos, un amplio y complejo campo de la práctica social que está orientado a construir conocimientos acerca de su objeto, de una manera segura, metodológicamente controlada, para llegar a conclusiones certeras o "verdaderas".

Entre otras cosas las ciencias –y las comunidades de científicos– se dedican a debatir con o desde teorías, con la intención de completar los conocimientos, de resolver las dudas planteadas en las disciplinas específicas; son prácticas de búsqueda de saberes que mantienen la mira puesta en el logro de un conocimiento más preciso y más confiable desde el punto de vista de lo considerado como verdadero. Las ciencias también son procedimientos, o conjuntos sistematizados de metodologías, de procesos, de técnicas, de problemas, principios, conceptos, leyes, etcétera, para construir de manera sistemática más conocimientos dentro de un área específica.

Espero mostrar a lo largo de este texto que a la educación, en particular, desde la perspectiva de las teorías pedagógicas y de la didáctica, no es adecuado ni pertinente concebirla como una actividad científica, aunque con frecuencia involucre conocimientos o procedimientos científicos. Si intentamos una primera caracterización genérica desde la pedagogía, podríamos señalarla o entenderla como una actividad social que no es propiamente científica, sino *una acción de intervención* para la configuración, para la formación de sujetos sociales.

Si reconocemos que las teorías pedagógicas aportan criterios y pautas para la actividad educativa, la educación también es una forma de intervención en los educadores y educandos, lo que la hace fundamen-

talmente una actividad de índole práctica, praxiológica. Aunque tenga sus propios criterios de rigor, ellos no le confieren el carácter de ciencia. Sin embargo, hay que tener presente que esta afirmación resulta debatible con respecto de otras posiciones, en particular de aquellas que aceptan que lo pedagógico, la didáctica y la educación pueden ser ciencias, o un tipo específico diferente de la ciencia, esto es, un planteamiento opuesto a ellas (y pretendo exponer los argumentos que lo sustenten).

Por otro lado, *la pedagogía* es una disciplina que interviene en la educación con la finalidad de legitimar y mejorar los ideales y las prácticas educativas, es decir, se trata de una acción de intervención –en adelante veremos qué tipo de acción– que pretende legitimar y mejorar los ideales, las prácticas, las intenciones y las actividades educativas. Se trata de un dispositivo, de una disciplina con determinados criterios de rigor –hay que subrayarlo–, es necesario que siempre esté presente la búsqueda de rigor y la consistencia teórica que se debate entre la construcción de ideales educativos, más exactamente dicho, entre la sistematización de ideales educativos y la definición o el diseño de proyectos educativos específicos suficiente y consistentemente fundamentados, y que, necesariamente, contengan propuestas o lineamientos operativos para apoyar la tarea educativa.

De lo presentado hasta aquí se requiere mantener esas primeras, aunque necesariamente amplias ideas. Es decir, hemos tratado de diferenciar tres cuestiones: la educación, las prácticas científicas y la pedagogía; cada una de ellas con preocupaciones y encargos específicos, cada una con maneras particulares de proceder y con criterios de rigor y de veracidad diferentes. También es necesario señalar que aunque son diferentes, al mismo tiempo tienen muchas formas de relación y eso genera vínculos complejos y que provoca confusiones. La necesidad de hacer estas rápidas caracterizaciones se debe a que es frecuente que en los medios educativos o pedagógicos, se las trate indistintamente y con cierto descuido, lo que da lugar a imprecisiones no sólo conceptuales, sino con consecuencias prácticas.

Estructura de las teorías pedagógicas

Veamos lo que es una *teoría pedagógica*. Es fácil encontrar que distintos autores del campo coinciden en referir o analizar un conjunto de aspectos

que nosotros denominamos aquí *elementos estructurales* o *estructura de las teorías pedagógicas*. Arriba afirmamos que la pedagogía y la didáctica son ámbitos muy polémicos en los que se debate constantemente, pero, aunque se polemiza y hay motivos de desacuerdos, en realidad son teorías que tienen muchas cosas en común. En ellas se puede reconocer una "arquitectura" determinada, en virtud de que se construyen como resultado de la atención a los aspectos que les preocupan, y por la manera que tienen de proponer o de tratar dichos asuntos.

Las teorías pedagógicas tienen planteamientos estructurales explícitos, a veces subyacentes, relativos a varias problemáticas, entre los imprescindibles están: el hombre, la sociedad, los conocimientos importantes, el desarrollo de los individuos, el aprendizaje y la enseñanza.

Proponemos una breve descripción de los elementos mencionados, así como de algunos debates que se escenifican en el interior de los mismos. Con la intención de manifestar las tensiones internas dentro de cada uno, señalamos las principales vertientes que, a nuestro entender, se enfrentan dentro de cada problemática. En ese sentido cada vertiente puede verse como una especie de oposición entre posiciones, pero esto no significa que los debates constituyan antagonismos únicamente entre dos posturas; porque en ellos normalmente se expresan múltiples matices, variantes, oposiciones parciales, etcétera; en fin, es necesario entender que cada problemática resulta más compleja y sutil de lo que aquí se expone, pero este intento pretende mostrar el carácter polémico de cada vertiente –por lo que hemos elegido una oposición simplificadora– para remarcar que se trata de un espacio de conflictos. El lector habrá de aportar matices y variantes, hacer los agregados pertinentes y reconocer otras posturas.

La concepción antropológica y las teorías pedagógicas

Un componente estructural de las teorías pedagógicas es que presentan o promueven una concepción de *el hombr*e, es decir, tienen una visión antropológica. Las teorías pedagógicas explicitan claramente o en ocasiones movilizan de manera implícita una concepción humana. Entre las formas de describir al hombre podemos encontrar afirmaciones acerca de si es un ser activo o pasivo ante la realidad; un ser determinado por el medio o un ser transformador del mismo. Éste es un debate típico en

torno al que se encuentra una variedad amplia de argumentos e intentos de comprensión.

A partir de la manera como se conciba al hombre en cada teoría, se van estructurando un conjunto de acciones y propuestas educativas, de sugerencias sobre formas de relación entre los involucrados en la educación, de maneras de operación, de modalidades de actuación, etcétera. Si se acepta que el hombre es un ser fundamentalmente pasivo, entonces se construye una propuesta educativa que lo moldee, que le dé forma, que lo active o que le proporcione incentivos para que reaccione. En cambio, si pensamos que el hombre es un ser activo, entonces tenemos que idear unas propuestas de enseñanza, unas formas educativas que respeten e impulsen, en todo caso que controlen o que canalicen sus acciones; propuestas que den juego precisamente a estas capacidades, a la actividad a que espontáneamente es proclive todo hombre o toda mujer.

Otro rasgo que también se discute en torno a la concepción antropológica es si el sujeto, si el hombre de nuestra época es individualista, egoísta o si es sociable por naturaleza. Hay pedagogías socializadoras y pedagogías individualistas precisamente a partir del énfasis que ponen, ya sea porque buscan educar al individuo para que ayude y participe en los grupos y se incorpore a la colectividad colaborando en las cosas de interés común, es decir, que se concentran principalmente en educar al sujeto para que se oriente hacia los intereses colectivos, del grupo o clase social, etcétera; o en educar al individuo para que cumpla y logre fundamentalmente sus intereses personales, individuales.

Otro elemento inscrito en la concepción antropológica es la cuestión acerca de si el hombre es "bueno" por naturaleza; un ser bondadoso, no corrupto, virtuoso, un ser que, dadas sus potencialidades positivas, solamente requiere desarrollarse de manera que florezcan sus virtudes, bondades, habilidades, etcétera. En este caso, la educación solamente lo acompañaría en el trayecto del desarrollo, cuidando de preservar su bondad natural, evitando desviaciones respecto al origen bueno. En cambio, existen otros planteamientos que afirman que el hombre es imperfecto, que puede, por ejemplo, ser perverso, que puede tener naturalmente tendencias a la violencia, a la desintegración, etcétera; concepciones que acarrean la consecuencia de que la pedagogía no lo acompaña para preservar sus características innatas, sino que, por el contrario, busca eliminar

los rasgos indeseables: agresividad, insociabilidad, perversiones, instintos, etcétera. Es decir, en este planteamiento se debate si el hombre está dotado por nacimiento con cualidades, tendencias o características indeseables, si es un ser carente de potencialidades reconocidas positivamente por los grupos sociales, o bien si está dotado de virtudes que solamente hay que desarrollar. Según se lo conciba, la acción de la escuela consistiría, primero, en eliminar lo indeseable, para imponerle o dotarle posteriormente de esas habilidades y sentimientos, de esas virtudes de las que carecía originalmente o, la otra opción, cuidar que se desplegaran sus dotes adecuadamente y, en la medida de lo posible, sin desviaciones u obstáculos.

Dentro de dicha problemática también se discute la relación que existe entre el hombre y la educación; si el carácter humano se logra por medio de la acción de la educación, de la formación, o si la educación es el producto, la consecuencia del grado de humanización del hombre.

En fin, suele haber un conjunto amplio y complejo de ejes problemáticos relacionados con la concepción antropológica del ser al que se va a educar. Normalmente este tipo de debates se pueden realizar a partir de los aportes de varias disciplinas humanas, por ejemplo, la antropología, las ciencias políticas, la historia, la psicología, el psicoanálisis, etcétera.

Los análisis también pueden prosperar basándose en campos de conocimiento que no son propiamente del ámbito de las ciencias, como serían la filosofía, la religión, la moral, etcétera, ya que dichos campos también tienen mucho qué decir acerca de qué es el hombre, cuál es su condición original, sus aspiraciones, su sentido, sus finalidades en la vida y, a partir de esos fundamentos, hacer la o las propuestas pedagógicas pertinentes a la condición antropológica del educando.

Las relaciones entre la educación y la sociedad

El segundo elemento estructural de las teorías pedagógicas, es la manera de entender las relaciones entre la educación y la sociedad. Una teoría pedagógica típicamente hace planteamientos sobre el para qué de la educación; acerca de las consecuencias o los efectos que tiene el hacer educativo en una sociedad. Por una parte, dentro de dicha problemática se ubica, por ejemplo, el debate de si la educación debe adaptar o adecuar a los hombres

a las necesidades, a los requerimientos, o lo que imponen la sociedad, los grupos o las clases en el seno de la misma. Por otro lado, hay planteamientos que se ubican en una posición radicalmente opuesta de la anterior, es decir, proponen que la educación transforme directamente, o que ayude a transformar a la sociedad; más que adaptar al hombre a su medio social, la educación sería una empresa de transformación de la sociedad o, al menos, colaboraría para su transformación.

No sólo se discute el aporte de la escuela y la educación a la sociedad, también se problematiza la relación inversa, es decir, los problemas y condiciones determinantes de orden social que impactan al ambiente de la escuela, la educación y la enseñanza. Quizá uno de los asuntos más acaloradamente debatidos es el de los valores que la sociedad impone a la escuela. Al respecto se plantea que la educación *reproduce* la ideología, los intereses, las formas de comportamiento que resultan favorables a la conservación del orden social y que al final interesan a las clases dominantes económica y políticamente.

También hay corrientes de pensamiento que ubican la tarea de la escuela como un medio para reproducir el orden existente por el hecho de seleccionar y habilitar a los estudiantes para los puestos que ocuparán en el sistema productivo, económico y social en general. El mecanismo de selección consiste en favorecer u obstaculizar el avance en la escala educativa a determinados individuos y grupos sociales. Pero lo anterior representa un problema socio-político porque típicamente hace coincidir el hecho de que los grupos y clases sociales más desfavorecidos avanzan menos y los estudiantes provenientes de sectores económico-sociales más fuertes avanzan más en la pirámide educativa. En dicho sentido, se plantea que hay correspondencia entre el avance en la escala educativa y el nivel social de procedencia de los estudiantes.

Otros estudios no sólo señalan que la escuela colabora en la reproducción del estado de cosas por medio de los resultados del proceso educativo, sino que la educación misma, sus contenidos, sus formas de trato, sus relaciones cotidianas y el lenguaje utilizado en las diferentes actividades de la escuela es más próximo a las clases dominantes y por eso resulta favorable a ellas, mientras que para los sectores sociales marginados la escolarización es un elemento adicional de exclusión que deben superar, además de las exigencias generales de estudio y trabajo.

Un tema de discusión enclavado en el problema de la relación entre educación y sociedad, especialmente controvertido, es el referido al encargo que la sociedad –o grupos y clases en el interior de ella– le hace a la educación o a la escuela, respecto a la amplitud o la finalidad de la enseñanza a impartir. ¿Se buscará capacitar al individuo para la función laboral que desempeñará, para el empleo donde se ocupará?, o ¿la educación es responsable de formar al ciudadano, dotándole de los valores, actitudes y conocimientos requeridos para lograr, en sentido amplio, una vida buena, deseable, democrática?

Dicho problema ha dado lugar a enconados debates que se traducen en verdaderos agrupamientos de sectores respecto a lo que se le puede demandar a la educación. Por lo general, los que apoyan que la educación se encargue de capacitar a los estudiantes para el empleo, son los sectores de empresarios y empleadores que ven en la escuela un medio de apoyo a la productividad o un responsable directo de la ganancia económica y de la inculcación de valores relacionados con la laboriosidad, obediencia y disciplina en el trabajo.

Por otro lado, quienes tienen la posición que afirma que la educación ha de estar orientada a formar al ciudadano, abogan porque la escuela sea un ámbito de formación para la vida, que aporte los conocimientos, actitudes y valores –cultura en sentido amplio– que resultan necesarios y deseables para el hombre típico de esta época y sociedad; aunque no necesariamente rechacen la preparación para el trabajo. Lo que se debate es la idea de que la escuela se limite, se oriente únicamente a capacitar a los estudiantes para el empleo o la producción de bienes materiales, en detrimento del aporte de elementos valiosos para la cultura, la convivencia y el desarrollo social en general.

Un problema relacionado con lo anterior es el del aporte que la escuela tiene que hacer para satisfacer las necesidades sociales de un pueblo. Se discute sobre la importancia de la relación entre la escuela y la sociedad para habilitar al sujeto, al ciudadano, al hombre de la época, para atender viable, satisfactoria y creativamente los distintos problemas de la sociedad, por ejemplo: el hambre, la violencia, los problemas de salud, la degradación del ambiente, lo que impide la realización de la vida democrática, la producción, la justicia social, la distribución de la riqueza, etcétera.

Respecto a estos y otros asuntos, se discuten constantemente las propuestas específicas de solución, las maneras de entender y enfocar los problemas, *pero lo que no se pone en duda es que resulta necesario fortalecer el vínculo, la relación entre educación y condiciones sociales* y que es deseable promover el contacto que resulte más enriquecedor para cada punto de vista, entre la escuela y la sociedad. Hay distintas formas de entender y explicar ese vínculo, usualmente este tipo de planteamientos se apoyan en diferentes disciplinas, entre ellas: la sociología de la educación, la economía de la educación, las ciencias políticas, la ética de las profesiones; aquellas ciencias o disciplinas de la cultura, etcétera. Estas son las perspectivas frecuentes desde donde se debaten este tipo de cosas, desde donde se toman fundamentos para analizar las consecuencias económicas, políticas, sociológicas de la educación, precisamente para plantear la manera de asegurar las relaciones entre escuela y sociedad.

Los conocimientos que ha de enseñar la educación

El tercer elemento estructural, además del tratamiento de las relaciones entre educación y sociedad y la concepción de *hombre*, es el conocimiento. El análisis que suelen hacer las teorías pedagógicas está orientado a indagar cuáles conocimientos resultan imprescindibles o necesarios para los estudiantes de la época y la sociedad en la que se encuentran. Las teorías pedagógicas buscan criterios y argumentos para identificar, valorar y establecer los saberes que ha de enseñar la escuela. Además buscan o exponen fundamentos y razones acerca de qué saber es deseable y qué saber es importante en este momento, en este lugar, en esta época, para dichas prácticas.

Usualmente encontramos que los grandes teóricos de la pedagogía, por ejemplo, John Dewey, Herbart, Comenius, en sus obras dedican un espacio a discutir qué es conocimiento, qué es saber, cuál es la importancia o la necesidad de transmitirlo, cuáles son las maneras o métodos más adecuados para aprenderlos en las escuelas, qué relación existe entre los conocimientos socialmente disponibles y los contenidos que transmite la escuela.

Si revisamos lo que dicen los autores, podemos ver que algunos afirman que el conocimiento "sólo es aquél que tiene el rango de cien-

cia, o es resultado de la investigación científica". Para otros, enclavados en una cosmovisión religiosa, "los conocimientos importantes son los saberes comunicados, por Dios o que nos permiten ponernos a su servicio", es decir, los dogmas o doctrinas de determinada religión. Otras vertientes, en cambio, afirman que el conocimiento "es la experiencia; lo que se obtiene como resultado de las vivencias, aquello que se ha experimentado de manera práctica y que, de manera paulatina ha ido acopiando la sociedad". También encontramos afirmaciones del tipo de "el conocimiento es algo técnico, aquello que es útil para producir otro tipo de cosas", etcétera.

Normalmente después de estas concepciones de conocimiento, los autores optan por una, o al menos las jerarquizan y valoran para establecer cuál es el saber fundamental, el que no debe dejar de lado la educación, aunque se incluyan otros de menor importancia o valía. El conocimiento socialmente disponible se constituirá así en la "materia prima" con la que trabaje la educación, con la que trabajen maestros y alumnos, al convertirlo en contenidos, en disciplinas, materias o temas de enseñanza escolar.

Existen concepciones que valoran –ya lo hemos manifestado arriba– especialmente los conocimientos útiles, aquellos que servirán al hombre para aplicarlos técnicamente al trabajo, a la producción, al dominio y a la transformación de la naturaleza, al acopio de riquezas, etcétera. Hay autores que, dentro de esta línea de alta valoración a los conocimientos útiles, también aceptan que los saberes deben ser aplicables, pero *por utilidad entienden la ayuda para resolver todo tipo de problemas sociales amplios*, como los de salud, medio ambiente, pobreza extrema, etcétera. Estas serían las tendencias pedagógicas más pragmáticas, sin que el término "pragmático" tenga aquí un tinte valorativo; es decir, no estamos tratando de descalificarlo, sino que buscamos identificar un rasgo referido al criterio de estimación del conocimiento, en este caso de su utilidad social.

En otras palabras, existen teorías pedagógicas preocupadas por las necesidades que demandan distintos sectores sociales para resolver los problemas y carencias que nos impone la forma de vida, las situaciones actuales, este momento histórico, estas formas particulares de organización social, etcétera. Entonces, para dichas perspectivas, lo importante no son sólo los conocimientos consagrados, sino aquellos que habilitan al hombre para que resuelva aquellas necesidades y carencias sociales.

También hay pedagogías que en oposición a la valoración única de los conocimientos útiles, aquellos de aplicación práctica, intentan poner de relieve los aspectos culturales en sentido amplio. Para ello aportan argumentos que buscan destacar los logros, las creaciones, los avances de la cultura; aquellos conocimientos que son social e históricamente valorados; los logros del género humano que son incuestionables, no sólo por su utilidad, sino porque representan formas elevadas, consagradas de expresión de lo humano, que son evidencia de humanización del entorno natural, social, etcétera; que hacen más deseable y satisfactoria la forma de vida y las relaciones entre las personas y las sociedades.

Es importante señalar que existen teorías pedagógicas que aceptan que no necesariamente hay una oposición irreconciliable entre los saberes que privilegian las expresiones culturales ampliamente consagradas y aquellos conocimientos que se enfocan a lo moderno, lo que algunos estudiosos denominan "la civilización" para diferenciarla de "la cultura"; es decir, lo tecnológico, lo científico, lo que produce bienes materiales, ganancia, comodidad, etcétera. En síntesis, hay un conjunto de corrientes dentro del campo educativo y pedagógico que debaten en torno al asunto de qué saber es deseable, cuáles son los conocimientos culturalmente más relevantes, más valiosos o imprescindibles y que, por lo tanto, debe enseñar la educación.

También en dicho terreno hay disciplinas que ayudan a este tipo de discusiones y análisis, como son: la filosofía y más en particular la epistemología, que estudia las características del conocimiento científico. En ese sentido, ambas disciplinas constituyen un apoyo lógico necesario para identificar qué conocimiento es más racional; por otra parte, también la teoría del conocimiento y la sociología del conocimiento estudian cuáles son los saberes que determinadas sociedades, en alguna época, consideraron "conocimiento relevante". Además, las distintas materias y temas de estudio o campos disciplinarios, de profunda raigambre en el campo educativo que aportan los saberes que históricamente se han dispuesto, para que los profesores los transmitan a los estudiantes.

La concepción sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo del individuo

Finalmente, el cuarto y último elemento estructural de las teorías pedagógicas que veremos es: la concepción sobre aprendizaje y la enseñanza.

Todas las teorías pedagógicas tienen la necesidad de comprender cómo se aprende y, vinculado a esto, cómo es necesario enseñar; porque de ello dependen las propuestas organizativas y didácticas que se formulan para señalar las maneras más adecuadas de enseñar, para que el estudiante aprenda con mayor facilidad, riqueza o eficacia.

En este sentido, las teorías educativas, los autores de teorías pedagógicas, normalmente movilizan distintas *teorías del aprendizaje*, es decir, explicaciones sobre cómo se aprende, qué situaciones son mejores, qué maneras y qué medios son más adecuados, qué procesos son más pertinentes, más aconsejados para favorecer el aprendizaje del alumno. Junto con ellas, las *teorías del desarrollo* apoyan la discusión sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Las teorías del desarrollo, a diferencia de las del aprendizaje, no se concentran únicamente en los procesos cognitivos y de adquisición o producción de saberes –en general de aprendizaje–, sino que apuntan de forma más global a indagar o explicar cómo es que el individuo se va desenvolviendo, madurando, fortaleciendo, etcétera; porque es a partir del conocimiento de los procesos del desarrollo y de las tendencias de crecimiento del hombre, que se pueden reconocer cuáles son las edades, las etapas, las condiciones y las situaciones más proclives para que alguien aprenda de manera más favorable, más consistente.

Dentro de este campo también se puede reconocer otro terreno de preocupaciones, de debates, que es el de los Métodos de la Enseñanza. Cómo enseñar, de qué manera, con qué procedimientos, con qué técnicas de enseñanza-aprendizaje, en qué tiempos, con cuáles materiales, etcétera. Los textos de teoría pedagógica, con frecuencia incluyen análisis en los que el autor elige que es mejor la educación individualizada, o la educación grupal, o el trabajo en grupos, etcétera.

La metodología de la enseñanza aborda la problemática referida a cómo organizar de modo sistemático el proceso de enseñanza-aprendizaje; a cómo integrar y armonizar todos los elementos técnicos o procedimentales involucrados en el acto educativo. Y estas discusiones también se basan en un conjunto de disciplinas que tienen aportes específicos y pertinentes al respecto, por ejemplo: la psicología y las teorías del aprendizaje, dado que el aprendizaje y el desarrollo del individuo son sus objetos de estudio, tienen experiencias y un amplio bagaje de conocimientos al

respecto. En este debate también participan las teorías de la didáctica general, o las didácticas especiales, las teorías de la comunicación y las de epistemología.

Si retenemos estos cuatro elementos estructurales de las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, la relación educación-sociedad, el conocimiento a enseñar y el desarrollo y aprendizaje del individuo o de los estudiantes, tenemos un conjunto de categorías básicas para comparar distintas teorías educativas o teorías pedagógicas; las categorías fundamentales para analizar, para hacer una incursión en el terreno, que es un espacio –lo hemos dicho arriba– marcado profundamente por el debate y por la presencia de versiones diferentes sobre los problemas abordados, inclusive por desacuerdos respecto de qué problemas atender y, en ese sentido, resulta un campo señaladamente movedizo.

Por ello, para intentar avanzar por dicho campo, requerimos de guías, de orientaciones generales, a partir de las cuales ensayar una sistematización. Desde tal punto de vista, los elementos estructurales señalados nos sirven de guía.

Antes de concluir el repaso de los componentes estructurales de las teorías pedagógicas, es necesaria una reflexión respecto del tipo de relación con la pedagogía de las diferentes disciplinas que se han mencionado –sin olvidar que también se trata de un punto de vista polémico.

El asunto de referencia, la muy común la afirmación de que la pedagogía es un campo de aplicación de distintas ciencias a los problemas de la educación, desde mi punto de vista no es así. *La pedagogía no es un campo de aplicación de las distintas ciencias a la educación*, por las siguientes razones: cada ciencia, cada disciplina científica se ha hecho precisamente a partir de la delimitación de un objeto, de desarrollar unos métodos de investigación y de establecer los programas de investigación requeridos por ese objeto.

A partir de lo anterior, las disciplinas científicas tienen su problemática, su proyecto y digámoslo tajantemente, tienen su asunto al cual se aplican; es decir, se dedican a investigar su objeto, no a educar o a resolver otros problemas no contemplados al interior de sus demarcaciones. No intentan, en primera instancia, desarrollarse para hacer educación. Entonces, lo que hace precisamente el campo pedagógico es *transformar esos saberes,* que inicialmente estaban orientados a otra finalidad (por

ejemplo, entender y describir cierta parcela de la realidad), en elementos aprovechables para la educación.

Ninguna disciplina de las mencionadas arriba: sociología, teorías del aprendizaje, epistemología, antropología, economía, etcétera, se ha desarrollado históricamente para la educación o con intenciones primaria y directamente educativas, por tanto, *el campo pedagógico es el ámbito de traducción o de conversión de los saberes con miras a potenciar el acto educativo*, dicho de manera metafórica: desde la pedagogía se le hace el encargo a determinadas disciplinas –que inicialmente no estaban encaminadas a la educación–, para que colaboren en la intervención para formar al hombre, y, en ese sentido, las transforma, "las convierte en responsables de colaborar" en la configuración de los hombres, de lograr determinada expresión del "deber ser" en los sujetos, aunque su responsabilidad inicial y específica sea atender –estudiar, describir, analizar– otros problemas.

Modos de operar de la pedagogía

Después de revisar los elementos estructurales de las teorías pedagógicas, vamos a ver cómo funcionan. Vamos a revisar lo referente a cómo se construyen esas teorías en el campo de la pedagogía. Trataremos de identificar las acciones capitales que realizan los pedagogos. Sobra aclarar que este planteamiento seguirá siendo exploratorio, además es una invitación al debate, a puntualizar y desarrollar específicamente estos u otros asuntos, a partir del análisis de otras posiciones conceptuales y de la reflexión sobre las propias experiencias desarrolladas en el campo pedagógico.

La codificación del ideal educativo

Un rasgo de las teorías pedagógicas, tan importante como para llegar a ser la plataforma de lanzamiento, el motivo de los análisis y la elaboración de propuestas pedagógicas. Este rasgo consiste en su capacidad de remitirse a los *ideales educativos*; en identificarse como encuadrado dentro de ellos, o en dar por sentado que se persigue un *ideal educativo determinado*. Pero hay otros casos, porque no siempre ocurre que un pedagogo asume o se inscribe dentro de cierto ideal educativo, sino que

inclusive puede suceder que éste o una teoría pedagógica determinada plantee unos ideales educativos.

Lo anterior nos remite al problema de, ¿cómo es posible que una propuesta pedagógica se fundamente en, o se ubique dentro de un ideal educativo establecido, si al mismo tiempo la pedagogía es la que plantea esos ideales? Para responder a dicha pregunta, es necesario reconocer cómo surgen o cómo se establecen los ideales y cuál es la relación de las teorías pedagógicas con ellos. A continuación intentaremos especificarlo:

Según Agnes Heller,[1] existen *valores del género*, valores del hombre en tanto sujeto genérico. Se trata de un conjunto de intereses consagrados que no pertenecen a una sociedad específica, a una cultura determinada, a una época particular, sino que han sido producidos en general por el género humano, porque muchas culturas, en diversos lugares han coincidido en su reconocimiento y han colaborado para establecerlos, difundirlos, consagrarlos y defenderlos. Como ejemplo de ellos se encuentran: el respeto a la libertad, a la persona, a la vida humana, a la autonomía, a la honestidad, a la verdad, entre otros muchos.

Existe un conjunto de intereses fundamentales aceptados y reconocidos por numerosos pueblos, un núcleo de valores relativamente incuestionado y practicado por una gran cantidad de personas y de sociedades, durante largos periodos históricos. Entonces tenemos, por un lado, esos valores del género.

Por otra parte, existe lo que diversos autores denominan *una cosmovisión*, es decir, un conjunto de concepciones y modos de pensar que configuran maneras de ver, de explicar, de concebir la realidad, que tienen un carácter de fundamento, de sustrato para distintas esferas y problemáticas de la vida y que, además, condicionan las formas de relación con los semejantes, de entender el medio donde se vive. Estas cosmovisiones también son categorías cognoscitivas básicas con las que se percibe la realidad, cogniciones como: aquí, ahora, antes, atrás, adelante, bueno, malo, virtuoso, defectuoso, fuerte, débil, feo, bonito, etcétera. Son un conjunto de categorías que nos permiten percibir algo y, en esa medida, una manera de "estar abiertos" a la realidad y, al mismo tiempo, las que se movilizan de manera inconsciente o conciente para tratar al mundo,

[1] Ver Heller, A (1977). Especialmente la segunda parte: "De la cotidianidad a la genericidad".

a la realidad. Además constituyen un sustrato de conocimientos básicos compartidos con los contemporáneos y así posibilitan la comunicación, el intercambio y desarrollo de más conocimientos. En fin, son *categorías básicas del saber*, que constituyen el modo de entender vigente y, por ello, conforman la cosmovisión de una época.

Existe otro nivel menos general, menos abarcador, pero todavía muy amplio, que es *la cultura dominante* o los elementos culturales reconocidos como legítimos por una o varias sociedades. Se trata de conocimientos, valores, fines, intereses, costumbres, etcétera, formas de relacionarse con los demás, que expresan los saberes de los grupos sociales predominantes en una sociedad y época determinada. Es necesario señalar que no se trata de valores rápidamente transitorios o modas meramente pasajeras, ya que suelen tener una larga historia y también experimentan cambios paulatinos, pero constantes. En algunas ocasiones se transforman de manera brusca ante cambios turbulentos o revolucionarios. Son modos de conocer, de ser, de actuar, de vivir, de valorar, que también tienen relación con los valores de los sectores sociales dominantes. Inclusive, se los reconoce –a diferencia de los anteriormente descritos, que tienden a pasar como inadvertidos o a percibirse como "naturales"–, hasta cierto punto como los vigentes en un momento, aquellos que han superado a los que se usaban anteriormente (por ejemplo, formas de relacionarse entre generaciones, o los conocimientos y prácticas cotidianas más convenientes). Aunque tienen una vigencia mucho más restringida, si los comparamos con lo que denominamos arriba "cosmovisión", también poseen un fuerte grado de legitimidad, lo que los constituye como relativamente incuestionables. Los podemos caracterizar como la cultura de un pueblo, de una sociedad, en determinada época. Finalmente en un nivel más delimitado, que es *el conjunto o la suma de condiciones, intereses o necesidades vigentes* –económicas, culturales, políticas, ecológicas, etcétera– frente a las que resulta necesario poner en juego conocimientos o habilidades para solventarlas.

No obstante, dentro de todas estas problemáticas, existe un grupo, un núcleo de elementos especiales que reúnen una mayor jerarquía o mayor importancia, y por ello tienen más relevancia social. Ahora bien, todos los saberes de los distintos niveles que hemos referido: cosmovisión, genéricos, culturales y sobre condiciones vigentes, *no los produce, no los*

inventa, no los ha creado, ni establecido la pedagogía, ni un educador, ni un filósofo, sino que son producto del hacer social, del género humano, de los pueblos, de las sociedades humanas, de los colectivos.

Como los anteriores elementos descritos no los produce un agente educador específico, es necesario analizar la relación que guardan con las teorías pedagógicas y más en particular con los ideales educativos. *La pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones específicamente educativas*. La pedagogía toma del saber social e históricamente relevante lo más consagrado, lo más reconocido, lo legítimo para codificarlo en términos educativos. Las teorías pedagógicas recuperan lo socialmente establecido, las tendencias en cuanto a valoraciones, a prácticas, a conocimientos, etcétera, reúnen lo legitimado, lo valorado, lo jerarquizan y lo expresan de manera peculiar; *lo traducen en intenciones a lograr por medio de acciones educativas* y por ese procedimiento, por ese mecanismo se establecen como ideales educativos.

En síntesis podemos decir que: una teoría pedagógica codifica lo socialmente relevante en términos formativos, en términos educativos; lo que resulta muy diferente a codificar lo socialmente relevante en términos económicos, políticos, religiosos, administrativos, etcétera.

Es necesario hacer énfasis en la dimensión propiamente educativa y diferenciarla de otras como la política, la económica, etcétera, que como campos particulares de la práctica social, tienen su propio, su específico modo de operar, de desenvolverse, y son distintos a los de la educación. Aunque la educación tiene múltiples formas de relación con tales esferas; inclusive, visto desde otros ángulos, se puede afirmar que un ideal educativo contiene o promueve una expresión política, económica, ecológica, etcétera; pero interesa remarcar que la expresión pedagógica es en sentido propiamente educativo, porque tiene la intención de configurar a los hombres de determinada forma, mediante procedimientos de enseñanza.

La anterior es la tarea de codificación de la pedagogía; definir en ese sentido, codificar los ideales y los valores sociales en términos de formación, en enunciados educativos. En fin, si tratamos de reconocer cómo operan las teorías pedagógicas, encontramos que uno de los encargos que tiene, uno de los elementos centrales con los que se enfrenta y que ha de

atender, es la codificación (la estructuración o disposición en el sentido planteado) del ideal educativo.

Fundamentar proyectos educativos

En un terreno más particular, la pedagogía es la encargada de elaborar proyectos o programas educativos. Se puede tratar de programas amplios, generales, dirigidos a sectores sociales, tales como: "educación activa en el bachillerato", "primaria con orientación a habilidades", "jardín de niños de índole socializadora", etcétera, programas que presentan fines, contenidos, procedimientos, materiales educativos, maneras de examinar, de certificar. Esto es lo que típicamente elabora, lo que produce la pedagogía en el nivel práctico: proyectos educativos.

Un proyecto educativo tiene dos grandes elementos: el primero es el de *los fundamentos*. En los tiempos modernos, dado que las prácticas sociales no tienen una autoridad derivada de una gran idea o de una figura importante, como podría ser Dios, un caudillo o una imagen respetada por todos, cualquier proyecto de interés social necesita estar sólida y racionalmente fundamentado para ganar la aceptación de amplios sectores sociales y de las autoridades que toman la decisión de respaldarlo, en este caso, las educativas. El proyecto tiene que estar fundamentado para ganar el reconocimiento y apoyo de grupos y de sectores sociales.

Mientras un proyecto educativo explicite más, mientras más claramente evidencie los fundamentos en que se basa, es probable que resulte más consistente. En la medida en que todos los elementos del proyecto sean pertinentes respecto de lo que les da soporte, es más probable que gane en credibilidad y aceptación amplia. Así, los fundamentos funcionan como una especie de plataforma, de punto de partida que define orientaciones, sugiere estrategias, alcances, posibilidades, medios y demás.

Ahora bien, los fundamentos de un proyecto educativo pueden provenir de los conocimientos y los problemas que tratan las disciplinas científicas como psicología, sociología, historia, economía, etcétera. Además, se acude también a los distintos campos del conocimiento, pero no considerados como propiamente científicos, como pueden ser la filosofía, alguna religión, tendencias ecologistas, ideales socio-políticos, feministas, etcétera, tal como vimos cuando revisamos los elementos

estructurales de las teorías educativas. Finalmente, los fundamentos de un proyecto educativo, pueden estar anclados en programas y políticas sociales específicos.

Un rasgo notable de los fundamentos que apuntalan un proyecto educativo es que se trata de factores y problemas de distinta naturaleza y magnitud; más aún, en principio pueden ser inclusive elementos opuestos o contradictorios entre sí. Supongamos que yo me baso en determinada teoría psicológica que hace énfasis en el desarrollo del individuo y, simultáneamente, me inscribo bajo una tendencia política que se centra en el desarrollo de la comunidad; entonces, ahí encontramos elementos relativamente contradictorios, por un lado, interés exclusivo en el individuo y, por otro, en la comunidad, hasta el punto en que pueden llegar a ser antitéticos.

A partir de dicho problema podemos señalar que otro encargo de la pedagogía es configurar proyectos de modo tal que esos fundamentos de naturaleza y magnitud distintas resulten coherentes, que sean complementarios, que armonicen y se articulen de forma lógica. Esa es una tarea compleja para el pensamiento y las teorías pedagógicas, y por lo que hemos planteado, tal vez no alcanzable de manera definitiva. Es decir, en este campo los autores buscan armonizar un planteamiento que supere las fallas, las contradicciones, las oposiciones, los vacíos, hasta que llegue a ser razonable, aceptable, para que resulte socialmente deseable y factible de realizar, de tal manera que los cuestionamientos no lo descalifiquen rápidamente, así como para que soporte las oposiciones,[2] en fin, que no sea

[2] Estamos planteando que los fundamentos son necesarios, entre otras cosas, para superar, para anticipar las posibles críticas u oposiciones, y también para que en virtud de esas críticas, se haga un trabajo sólido de elaboración de proyectos. Dado que no existen bases o fundamentos que, de antemano, garanticen la idoneidad de un programa educativo, es imprescindible la tarea de sustentar dichos fundamentos racionalmente para convencer a los que se opongan. Pero, contradictoriamente, esto tampoco quiere decir que sea posible lograr una propuesta completamente inobjetable, que elimine toda oposición. *El carácter polémico de la pedagogía es inerradicable*, por varias razones: primero, porque es una disciplina humanística o sociológica, con la cuestionabilidad inherente que hemos señalado al principio, y precisamente por ese carácter polémico resulta necesaria una fundamentación, una sólida argumentación; además, porque cada disciplina que fundamenta los proyectos avanza constantemente, y con ello evidencia los errores que contenía en momentos previos; lo que convierte a la tarea de armonizar las propuestas, como algo provisional. Cabe recordar al respecto la metáfora que frecuentemente se utiliza para describir la tarea

eliminable por aspectos ideológicos o por contener elementos indeseables, incompatibles, falsos o irrealizables.

Un reto adicional, aunque ya aludido, consiste en que ese proyecto sea *no arbitrario*. No arbitrario en el sentido de que vaya contra "la naturaleza del individuo", del estudiante, que ataque los valores reconocidos como importantes o imprescindibles en la sociedad, o que se pronuncie contra los intereses y necesidades de los grupos sociales amplios, etcétera, entonces, la entidad que configura este proyecto como no arbitrario es la pedagogía; construye una propuesta educativa que tienda a ganar aceptación por mucha gente y por cada vez más sectores sociales; por su deseabilidad, por los fines que persigue, por la calidad y fuerza de sus argumentos, por la consistencia de su fundamentación, por el respeto a las personas que participarán en su operación.

Además, necesita ser pertinente en cuanto al modo de intervención que propone. Es decir, puede existir un proyecto educativo muy deseable porque no atente discursivamente contra la "naturaleza del individuo", del maestro, etcétera, pero que falle, que carezca de legitimidad respecto a los modos de operación propuestos. A estas alturas ya se estará viendo la complejidad de lo pedagógico; se trata de ir conjugando, articulando, armonizando, un conjunto de demandas, de reclamos, de preocupaciones, de intereses, de finalidades, de manera tal que la propuesta educativa se presente ante los que van a participar, los que lo van a calificar y los que lo van a experimentar, como valiosa, aceptable, vinculante.

Ofrecer una propuesta operativa viable

Finalmente, otro gran rubro es la propuesta operativa propiamente. Las teorías pedagógicas tienen la responsabilidad de encontrar, de diseñar las maneras adecuadas, eficaces, pertinentes, de actuar, de proceder en materia de educación. Muchas personas pueden hablar –de hecho lo hacen– sobre cómo tiene que ser o cómo debe de ser la educación. Éste es

de la educación: "[…] es como el Mito de Sísifo […]" Podemos extender el mismo mito de Sísifo al trabajo pedagógico, en el sentido de que la polémica –y especialmente las fallas de los proyectos, evidenciadas por los debates, también describen al quehacer del pedagogo y a la necesidad de elaborar proyectos educativos cada vez más consistentes, pero nunca terminados de forma definitiva.

un asunto de interés publico, social, no sólo en la medida que involucra a muchas personas y recursos –estudiantes, maestros, empleados, etcétera–, sino también en la medida en que es una práctica por medio de la que una sociedad o una cultura conserva sus logros e impulsa al desarrollo de otros. En última instancia, la educación es un medio por el que el individuo tiene acceso y se incorpora a esa cultura, que es lo que le permite relacionarse, interactuar con sus contemporáneos. Dada esa relevancia, muchas personas se ven "invitadas, impulsadas" a proponer qué hacer con la educación; "todo el mundo" lo quiere hacer, mucha gente opina rápidamente sobre los problemas de la educación, porque tiene o ha tenido qué ver con ella o porque le interesa. Pero, no todo mundo dice cómo lograr, cómo realizar de forma práctica esa educación. Entonces, el rasgo peculiar, la especificidad de las teorías pedagógicas es *aportar la propuesta educativa y proponer los mejores medios para hacerla efectiva*, para realizarla, para buscarla.

Las propuestas operativas abordan, entre otros, los problemas de la selección y organización de los contenidos de enseñanza, de métodos de instrucción, de tiempos, de cómo deben participar maestros, alumnos, de los recursos empleados, etcétera. La propuesta operativa al mismo tiempo que dice cómo actuar, enfrenta el reto de *lograr una condición de congruencia, de correspondencia* con los fundamentos y con los ideales que habíamos visto arriba, es decir, por ejemplo, conseguir no atropellar los grandes valores reconocidos por las sociedades y la cultura de la época, en asuntos relacionados con los procedimientos, con las maneras de relacionarse entre las personas. Hemos oído, por ejemplo, que: "la letra con sangre entra" y tal vez encontremos a alguien que aprenda más rápido cuando es golpeado; sin embargo, eso atenta contra los principios de respeto a la persona, los derechos del individuo, etcétera.

Con frecuencia en las prácticas relacionales, como es el caso de las relaciones educativas, nos encontramos con situaciones en que –por la constitutiva diferencia de poder, de autoridad entre maestro y alumnos y por las diferencias que surgen de las dificultades mismas de la práctica cotidiana– estas experiencias resultan una condición propicia para el desarrollo de la violencia; casos en los que es susceptible rebasar las formas aceptadas, los estilos de trato personal, los valores reconocidos. Por ejemplo, el respeto a la libertad del otro, el impulso a la responsabilidad compartida, el respeto a su inteligencia, etcétera. Las prácticas relacionales

son formas de vínculo muy frágiles, fácilmente maltratadas, susceptibles de ser violadas.

Entonces, en las propuestas operativas de las teorías pedagógicas ha de haber principios que digan cómo actuar cotidianamente, de tal manera que esa actuación, esos procedimientos, sean congruentes con los grandes principios e ideales, asunto que no es nada fácil. En síntesis, la propuesta operativa busca armonizar el conjunto de fundamentos y de elementos en dos niveles, por un lado, el del ideal educativo con el de los fundamentos del proyecto y, por otro lado, el de la propuesta operativa misma.

De nuevo encontramos que el campo pedagógico es un terreno que busca lo deseable, la congruencia entre sus elementos, ganar la aceptabilidad, que no haya dicotomías entre ideales y prácticas sugeridas, entre las valoraciones abstractas y el quehacer cotidiano; entre los ideales teóricos y la práctica real. Dichos son los ámbitos que tratan de articular, de armonizar la pedagogía, las teorías pedagógicas.

El debate teórico entre concepciones y propuestas educativas

El campo pedagógico tiene un rasgo peculiar, un modo de obrar característico, y es importante porque, además, en él radican sus posibilidades de desarrollo; este modo de operar es *el debate*, la polémica. Así como hay ámbitos del saber que se desarrollan y se consolidan, por ejemplo, en la investigación, en laboratorios, en investigaciones de campo, etcétera. En cambio, *en las teorías pedagógicas el desarrollo ocurre a través del debate entre diferentes concepciones sobre lo que debe de ser la educación*. Para ello, los involucrados han de ser capaces de argumentar, han de armar planteamientos rigurosos que se sostengan por la solidez de sus fundamentos, por la idoneidad de sus propuestas, por el grado de posibilidad para realizar lo que se busca, por la consistencia y coherencia entre todos los elementos que moviliza, etcétera.

Se debate porque no se trata de un campo con conocimientos y propuestas fundadas en un criterio indiscutible de verdad. No es un campo científico que tenga sus métodos y procedimientos para establecer en forma definitiva si se ajusta o no a los criterios de verdad; tampoco es un campo técnico, porque en la pedagogía no se trata de

ser experto en el desarrollo y aplicación de instrumentos derivados de conocimientos científicos.

Entonces, dado que se trata de un espacio conflictivo que requiere de una actividad dialógica –de intercambio, de enfrentamiento entre propuestas, de trabajos de análisis y contra argumentación respecto a las carencias y debilidades de los planteamientos opuestos–, para los pedagogos es imprescindible, es necesario desarrollar esas capacidades de análisis y de argumentación. Eso también es un reto complejo, ya que las capacidades argumentativas requieren una amplia y sólida formación intelectual –es necesario señalar también que lamentablemente, en nuestro medio, es bastante escasa– que tiene una serie de dificultades específicas, ya que, como hemos visto arriba, se trata de llegar a constructos racionales, razonables, o más racionales y más razonables que los actuales, en materia de educación; asunto que demanda una formación profesional rigurosa.

Hemos señalado que las teorías pedagógicas tratan de articular problemas que remiten, al mismo tiempo, a varios campos de conocimiento. Cada campo está conformado por saberes diferentes, de complejidad y de naturaleza distinta y, además, son polémicos entre sí. Entonces, por los elementos involucrados, una propuesta pedagógica encontrará, casi inevitablemente, una contrapropuesta. Una idea de educación es susceptible de ser debatida, por ejemplo, porque puede presentar supuestos contradictorios entre la concepción de *hombre* y el tipo de conocimiento al que se aspira; entre los modos de relación con la sociedad que sugiere y el tipo de habilidades que pretende desarrollar; y así sucesivamente, si vamos analizando las articulaciones de los diferentes componentes de la teoría.

Al respecto, un perspicaz pedagogo italiano, que tuvimos la fortuna de conocer en México a inicios de los ochenta, Angelo Broccoli, decía con ironía que: "Dios creó al mundo tal día, el lunes esto, el martes lo otro... el séptimo día, como era domingo, descansó; el octavo día creó al pedagogo, y el noveno, a su contrincante, ¡otro pedagogo!".

Lo pedagógico, entonces, *es una trama argumentativa y propositiva que apuesta a superar la educación existente*. En ese sentido, la pedagogía y las teorías pedagógicas critican y buscan superar la práctica educativa actual, por sus carencias, sus fallas, contradicciones, su orientación socio-política, y

se concentra en configurar, en recomendar medios para el logro de proyectos innovadores; se trata en síntesis, de un discurso propositivo, prospectivo, de mejoramiento, de optimización que busca proponer mejores medios, mejores proyectos educativos.

Hay que subrayar que una nueva propuesta típicamente se hace debatiendo con las actuales propuestas, con las existentes, con las anteriores; la apuesta es a superarlas. Busca rebasar las existentes, evitar sus fallas, sus carencias, sus vacíos y contradicciones. Pero, además, el debate no se limita a la coherencia interna de las teorías actuales y a los modos de operar propuestos, sino también, y muy especialmente, respecto de *los fines educativos*. Se discute si la escuela debe continuar con las finalidades que se le han asignado, por ejemplo, se ataca la idea de capacitar al hombre para el trabajo, o si debe formar al ciudadano integral, si la escuela debe formar un especialista científico o si ha de buscar un tipo de hombre con creatividad artística, comunicativa, etcétera.

Entonces, se debaten los fines educativos porque, de modo preciso, (regresamos un poco a lo expuesto arriba) son maneras de interpretar lo socialmente legítimo, lo socialmente relevante en términos educativos, en términos formativos. Dado que son maneras de interpretar y de codificar, puede haber otra gente que interprete y que codifique los mismos elementos de otro modo, o que le encuentre consecuencias diversas, divergentes a las que algún colega había planteado, es decir, si intentamos ver el problema de cómo traducir, por ejemplo, el principio de "honestidad" en términos educativos, o de "capacidad" en términos de enseñanza, o de "solidaridad", encontramos que se trata de principios y valores complejos; también se da el caso de aspirar a "la democracia" con frecuencia mencionada en la educación, sobre la que pronto surge el problema de cómo traducirla, de cómo codificar lo que es democrático en términos educativos, y cómo hacerlo de manera tal que todos estén de acuerdo con ese significado. Se trata de cuestiones inerradicablemente debatibles, porque cada quien tiene interpretaciones que necesita argumentar y demostrar con el fin de reducir la arbitrariedad, para enfrentar interpretaciones radicalmente distorsionadas al respecto, para encontrar maneras más inclusivas desde las posiciones divergentes; porque de forma invariable están involucradas las diferentes visiones sobre lo que debe ser la sociedad, la cultura, las relaciones sociales, los juegos de poder; en fin, temas

cruciales para el hombre y por ello visiones que remiten a posiciones ideológicas, a valoraciones.

El campo pedagógico también es polémico porque las teorías tratan de lograr armonía, coherencia y jerarquización entre todos los elementos que están en juego. Así, aunque hubiera acuerdo respecto de un conjunto determinado de valores; para determinado planteamiento será más importante, por ejemplo, formar al individuo, satisfacer de manera prioritaria sus necesidades, ayudarlo a que logre resolver sus intereses, sus metas. En cambio, para otras teorías pedagógicas lo más importante será atender las demandas sociales. Ambos podrían aceptar la importancia de atender los dos asuntos, las necesidades sociales y las necesidades del individuo; pero para uno el lugar en la jerarquía será alguno determinado, y para otra propuesta ese mismo elemento ocupará un lugar completamente diferente.

Es necesario subrayar que éstas no son discusiones estériles, o simple afán de relativización de valores, sino que esas diferencias son sociológica y políticamente relevantes y tienen consecuencias prácticas muy marcadas. Si optamos por jerarquizar, por ubicar en primer lugar al individuo y en otro lugar secundario a la comunidad, al grupo social, esa decisión tiene consecuencias educativas, muy marcadas respecto a cómo atender o cuidar dichos aspectos. Por lo mismo, es necesario encontrar los argumentos sólidos en pro de la posición que se busque reforzar, las razones que se requieren para obtener, en círculos sociales amplios, la aceptación de la propuesta, para realizar de manera más favorable su propósito.

Lo que no es una teoría pedagógica

Una teoría pedagógica no es una ciencia, porque en ella están en juego, tanto a manera de fundamentación, como por ser materia de trabajo para las propuestas educativas, las elecciones y decisiones que implican la opción y jerarquización de valores; la elección sobre qué es lo más importante, lo sustancial, lo fundamental, lo rechazable. Además, *las teorías pedagógicas tienen compromisos con ideales y prácticas sociales, porque aceptan y promueven los valores implicados en esos grandes ideales sociales*, entre los que pudieran estar: la democracia, el desarrollo del individuo, la libertad, la autonomía, la honradez, el buen gusto, la solidaridad, etcétera.

Adicionalmente, la pedagogía tiene que hacerse cargo de las propuestas operativas, de ahí que también tiene compromisos con la práctica educativa, con la acción de enseñar, con los resultados de la interacción entre los hombres. En ese sentido, *no es una ciencia*. Una ciencia tiene compromisos fundamentalmente con la objetividad, con la verdad del saber, y con los métodos para producirlas. Por supuesto, hay consecuencias prácticas de lo que produce la ciencia y, en ese sentido, en algunos paradigmas científicos reflexionan acerca del compromiso ético y político de los investigadores, pero el primer compromiso es con el conocimiento, con los métodos para producirlo; situación muy distinta de lo pedagógico.

Tampoco la pedagogía es una técnica, porque las técnicas buscan normalmente la producción, ya sea de implementos o de procedimientos que se derivan directamente de principios o hallazgos científicos. En cambio, *en las teorías pedagógicas, los ideales y las propuestas no se derivan, ni son resultado de la aplicación del saber científico*, sino de considerandos de distinta naturaleza –que arriba hemos visto– que pueden ser filosóficos, políticos, culturales, metodológicos y técnicos y también científicos, pero nunca exclusivamente científico-técnicos.

Además, los ideales y propuestas de la pedagogía son inerradicablemente problemáticos, tanto desde el punto de vista de las intenciones y carencias, que busca resolver, como desde lo referido a la manera de definir los componentes y las formas de intervención, hasta el modo de emplearlos y hacerlos jugar dentro de un proyecto educativo. El carácter de problematicidad de la pedagogía radica mayormente en los fundamentos, contenidos, criterios o normas de índole político, social, moral, para concebir y elegir cada uno de los elementos que trata, lo que las convierte de modo característico en problemáticas.

La pedagogía es intrínsecamente problemática. En cambio, la problematicidad de lo técnico se define por la eficacia en el empleo –tanto de elección como de aplicación– de X procedimiento para resolver tal o cual asunto. Su dificultad se circunscribe a saber si es adecuado el uso de uno u otro instrumento para solucionar eficazmente un problema y eso es algo que se puede resolver si se estudia con rigor.

La pedagogía tampoco es un arte, porque no sólo es una expresión bella de valores y prácticas que destaque por su condición estética, sino que *las teorías pedagógicas requieren explicitar en forma racional –es ne-*

cesario enfatizarlo: racional– sus fundamentos y sus propuestas; es decir, aunque no es ciencia, no puede ser irracional o carente de rigor conceptual. Es un campo que demanda estudios, análisis, prácticas argumentativas, fundamentación rigurosa y coherente de los saberes y de los problemas que se han elegido y, en esa expresión argumentativa van en juego habilidades racionales complejas, que demandan habilidades intelectuales muy desarrolladas.

Un último asunto respecto del carácter de las teorías pedagógicas, tomado a partir de una caracterización de Durkheim:[3] Se trata de un campo del saber de naturaleza teórico-práctico. La pedagogía es una teoría práctica. Vimos que *es teoría* porque estudia, fundamenta y argumenta, es decir, busca razones, porque ha de justificar de manera racional, con conocimientos rigurosos, y en este sentido se acerca a lo conceptual, a lo teórico. Pero al mismo tiempo *es práctica* porque propone, sugiere modos de acción, maneras de organización, finalidades por lograr, es decir, es normativa. Como muestra de tal tendencia a la normatividad, hagamos un pequeño ejercicio hipotético de identificar a los pedagogos: cada vez que oigamos a alguien que diga: "la educación debe ser así..., el maestro debe ser asá..., el alumno debe ser activo, o debe ser interesado, o debe ser crítico", lo más probable es que sea un pedagogo. Es decir, es alguien que se mueve en el plano de la normatividad en educación.

Pero también hemos visto que necesariamente un pedagogo ha de proponer normas respecto de criterios adecuados para la acción y de procedimientos operativos; por ello, las propuestas pedagógicas tienen que ser racionales, razonables, prácticas, viables. En síntesis, *la pedagogía es una teoría práctica orientada a mejorar la educación*, interviene en la educación en los sentidos explicados, tanto a nivel teórico como práctico.

Sobre el objeto y modo de proceder de la didáctica

La didáctica es una disciplina del campo educativo que tiene como objeto de trabajo dar pautas, normas y orientaciones, sugerir instrumentos para articular dos procesos muy diferentes entre sí: la enseñanza y el

[3] Ver. Durkheim, E. (1976). Particularmente la segunda parte: "Sociología y Educación." Cap. 5. "Naturaleza y método de la pedagogía."

aprendizaje. Aunque en la escuela, en muchos estudios sobre el aula, en las discusiones sobre relaciones académicas entre maestros y alumnos, etcétera, se ha vuelto común referir esos dos fenómenos –la enseñanza y el aprendizaje– como si fuera un solo asunto (una evidencia de ello es que en forma común se describe como el proceso de enseñanza-aprendizaje). Pero hay que ser precavidos porque ésta no es meramente una manera de referirnos a esas problemáticas, sino que tiene el efecto de que se nos manifiesta como si fuera un único problema y así se nos escapa el hecho de que se trata de dos procesos diferentes, cada uno con su lógica, con distintos requerimientos de ordenación, un modo de desarrollo peculiar y dificultades de realización diferentes.

Dado que la enseñanza y el aprendizaje son problemas complejos, cada uno con una dinámica y dificultades particulares, pero que es necesario articular, este campo es y ha sido atendido históricamente por una disciplina específica: la didáctica. Entonces, el objeto de tratamiento de la didáctica es sugerir, dar orientaciones sobre cómo relacionar esos procesos, que son dos, que son diferentes entre sí, y que se han de relacionar para que la educación sea exitosa o, por lo menos, tenga mejores efectos.

No existe una teoría definitiva y global sobre el aprendizaje, tampoco hay una teoría definitiva sobre el aprendizaje en la escuela y el grupo escolar. Aunque con frecuencia alguna o algunas teorías psicológicas se atribuyen el saber seguro en esos campos; sin embargo, no se cuenta hasta hoy, con ninguna teoría capaz de dar cuenta del problema del aprendizaje en su totalidad.[4] A partir de esa carencia y de la necesidad de actuación en enseñanza, hay un campo de saber pedagógico que *traduce* los principios encontrados por las teorías psicológicas o del aprendizaje; ese campo es la didáctica.

La didáctica convierte saberes descriptivos o explicativos sobre el aprendizaje y el desarrollo del individuo en principios operativos para la enseñanza, en criterios de actuación en materia de instrucción. Es decir, convierte conocimientos descriptivos de otras disciplinas en normas de acción para la enseñanza, o sea, en conocimientos prescriptivos.

[4] Ver el texto de José Gimeno Sacristán (1988), sobre la inclusión de las teorías del aprendizaje en las de la enseñanza, en: Almaraz y Pérez (1988).

Por otra parte, si vamos a los orígenes de la palabra "didáctica" encontramos *didaskés,* que es el saber del maestro. El núcleo de significación del término "didáctica" es el conocimiento necesario para ser maestro, esto es, los conocimientos acerca de cómo enseñar, de tal modo que el alumno aprenda más y mejor. A partir de ese origen, y conservando la significación central, encontramos entonces que *la disciplina que se encarga de articular, de lograr que se acoplen los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la didáctica*.

Las teorías psicológicas del aprendizaje no aportan directamente los criterios para relacionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La didáctica, a partir del tratamiento de principios de aprendizaje y otro conjunto de saberes sobre la escuela y sus formas de organización –como el tiempo de los cursos, los grados escolares, la separación entre grupos de edades, entre materias, etcétera–, además de conocimientos relativos a la forma de indagar, de producir y tratar saberes en diversas materias o disciplinas, hace las propuestas metodológicas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre los elementos y problemas típicos que atiende la didáctica, encontramos: tratamiento y organización de los contenidos o temas de enseñanza, previsión de actividades para facilitar los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, organizar situaciones, condiciones y ambientes favorables para que se desplieguen esos procesos, propuestas para incluir a maestros y a alumnos en el acto de enseñar y aprender, y normas acerca de cómo deben participar los involucrados. Por ejemplo: ¿el maestro debe dirigir?, ¿debe acompañar?, ¿debe plantear problemas?, y ¿cómo debe hacerlo? ¿El alumno debe trabajar de manera independiente?, ¿debe seguir instrucciones?, ¿cómo es recomendable que participe en cada caso?, etcétera.

Otro grupo de problemas que atiende es el referido a las características de la institución, por ejemplo, las formas de organización por grados, por tiempos, por periodos, por actividades. En general, todos los hasta aquí mencionados son los elementos que estudia y ordena la didáctica. Es el conjunto de asuntos o problemas que trata de disponer, de organizar para mejorar precisamente las actividades de enseñanza y las de aprendizaje.

La didáctica se nos presenta ahora, al inicio del siglo XXI, y desde hace mucho tiempo, como una disciplina más o menos teórica, como una teoría a partir de la cual, se organiza lo que sucede en las aulas, en las

escuelas o en los lugares que se requiere enseñar algún conocimiento. Es decir, se nos presenta como un procedimiento deductivo que emana de la teoría y va a aplicarse a las situaciones prácticas; pero históricamente es al contrario. El origen de la didáctica se encuentra en la reflexión y sistematización de las experiencias que sucedían en los lugares que ahora conocemos como escuelas. Imaginemos brevemente:[5] galerones, portales o plazas en donde había uno o varios "maestros" enseñando acerca de lo que conocían. A ese lugar llegaba, entraba, salía, todo tipo de gente, unos que venían por primera y única vez, otros que estaban allí todo el tiempo; unos más que aparecían de forma eventual, porque al inicio no existía un control formal, ni una modalidad de lo que ahora conocemos como inscripción o matrícula. Además, se trataba de personas –podemos decir que en su totalidad de varones– de diferentes edades, desde los ocho hasta los treinta años aproximadamente.

Para complicar un poco más el panorama, hay que recordar que dichos maestros provenían de lugares muy distintos y lejanos, con la consiguiente variedad de idiomas, costumbres, horarios, ritmos de vida, rituales, tradiciones, etcétera. Se trataba de experiencias verdaderamente desordenadas y que no tienen mucho que ver con las que conocemos ahora como típicas de una escuela o de un salón de clases. Es de suponer que ello representaba una enorme dificultad tanto para quien intentaba enseñar, como para quien se interesaba por aprender.

A partir de tales condiciones adversas, se inició una serie de búsquedas, o mejor dicho, una serie de hallazgos que resultaron ser felices, porque fueron una buena solución, o una buena manera de ordenar las condiciones prevalecientes, ya que con ellas se podía enseñar y aprender mejor, en ambientes favorables, más tranquilos, más ordenados. En forma paulatina, entonces, se inició la configuración del orden escolar que ahora conocemos –y esto es importante para el tema que tratamos–, empezó el reconocimiento y denominación conceptual de *las virtudes*, los beneficios, lo importante y valioso de esos hallazgos, de tal modo que de manera lenta se adoptaron como formas estables para organizar las

[5] Consultar: Ariès Ph. (1987). En la segunda parte "La vida escolástica", dedica varios capítulos al análisis de los orígenes de las instituciones escolares.

actividades de enseñanza, y se adoptaron también las razones por las que se deberían emplear.

Así, se fueron encontrando formas que facilitaron la enseñanza, por ejemplo, separar a los "alumnos" grandes de los chicos, es decir, se establecieron rangos de edad y se relacionaron con los grados escolares. Se separaron también los temas de enseñanza y, con ello, aparecieron los maestros y los conocimientos especializados en una materia, para enseñar a unos el latín, a otros teología, filosofía, medicina, jurisprudencia, etcétera.

Como parte de ese largo proceso que duró siglos, se empezó a definir el calendario escolar, de tal manera que no interfiriera con las temporadas de cosechas y cultivos de productos agrícolas, lo que dio lugar a los ciclos escolares, los periodos, los cursos, las vacaciones, etcétera. Entonces, de múltiples experiencias prácticas se fueron sistematizando los hallazgos más pertinentes, los que resultaron más favorables a un orden que apoyara de mejor manera a la enseñanza y al aprendizaje; se fueron sistematizando hasta construir *la teoría de la acción de enseñanza y de las actividades de aprendizaje en la escuela*, la teoría acerca de cómo operar, cómo ordenar el "desorden" que existía en lo que podemos denominar como los prolegómenos de nuestra escuela.

Siglos más tarde apareció como una disciplina, como una teoría, con sus autores o intelectuales dedicados a ella, pero, más que ser producto exclusivo del ingenio de mentes preclaras de unos cuantos, es producto fundamentalmente de experiencias históricas, fue una tarea de acopio durante largos periodos, fue la paulatina sistematización de un conjunto de actuaciones que resultaron ser felices hallazgos y que en este tiempo suele presentársenos de manera opuesta, como una disciplina teórica que ordena la práctica. Tendemos a pensar que la práctica de la enseñanza se ha derivado de esa disciplina que habla de ella, pero históricamente es al revés.

Una condición que caracteriza las dificultades de la didáctica es que las practicas de enseñanza y aprendizaje están inevitablemente multideterminadas,[6] es decir, influidas de manera simultánea por muchos factores –humanos, históricos, culturales, sociales, económicos, políticos, técnicos, de recursos, etcétera–. Como consecuencia de ello, el aprendizaje es re-

[6] Tal como la caracteriza J. Contreras (1990).

sultado de la interacción de todos esos factores, además de los específicamente referidos a la enseñanza; pero no es necesariamente un producto mecánico, no es consecuencia directa y exclusiva de la enseñanza, no es resultado absoluto, inmediato, dependiente, de la enseñanza. Por el contrario, el aprendizaje de un grupo, de un alumno es resultado de todo ese conjunto contradictorio de situaciones que lo determinan.

El aprendizaje, entre otras cosas, también es resultado de las estrategias organizativas de la didáctica, pero de ningún modo es su resultado directo, inmediato o la consecuencia exclusiva de la enseñanza orientada por la didáctica. Sin embargo, dice J. Contreras: "el sentido, la razón de ser de la didáctica consiste en actuar como si el aprendizaje de los alumnos fuese el producto exclusivo de una buena enseñanza". La didáctica requiere ordenar, prever, anticipar, sugerir cuestiones operativas en materia de enseñanza para que se mejore el aprendizaje, aun sabiendo que éste no es un resultado que dependa o se pueda atribuir de manera exclusiva a la enseñanza prevista.

Para encontrar mejores formas de articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la didáctica no puede dejar de trabajar, de proponer como si la enseñanza fuera la causa directa del aprendizaje. Entonces podemos decir que precisamente por ese carácter multideterminado del aprendizaje, se requiere de una enseñanza pensada, ordenada, organizada, previsora, estudiada, analizada; porque con esto se incrementan las posibilidades de lograr los fines e intenciones pretendidos. Esa es la tarea de la didáctica, que al mismo tiempo es la "tarea imposible", la "Tarea de Sísifo", que es la acción de enseñar.

Conclusiones

Hasta aquí hemos tratado de mostrar que tanto en *la estructura* como en el modo de ser de las teorías pedagógicas, están involucrados elementos y condiciones de trabajo inerradicablemente inacabados, fragmentarios, lo que le imprime a esta disciplina un carácter contestable, debatible, problemático. Los involucrados en el campo necesitamos habilitarnos para las complejas tareas analíticas, argumentativas; requerimos intervenir de modo constante con procedimientos dialógicos, eventualmente agónicos, para lograr propuestas cada vez más razonables. Es necesario incrementar

el reconocimiento al valor de actitudes racionales y argumentativas en el campo pedagógico y didáctico.

Aunque hemos visto que la pedagogía es una disciplina que está lejos de ser una ciencia –porque es un ámbito de intervención– y que además es difícil que llegue a serlo, no quiere decir que es un terreno de lo arbitrario, de lo espontáneo, de lo irracional; por el contrario, se trata de un ámbito de estudios, de investigación, de preparación, de búsqueda intencionada y organizada de finalidades y prácticas educativas. Para lograr esto se requiere de fundamentos razonables para establecer mejor los motivos y los medios de la acción de enseñanza. También vimos que la pedagogía es un campo relativamente distante del arte, aunque no tan lejano en todos los sentidos, por ejemplo, en el de las relaciones pedagógicas, de las relaciones educativas, de las formas de enseñanza que necesitan esos elementos intangibles que configuran la maestría, el tacto, la habilidad de maestro para expresar, para decir, para comunicar su saber o la pasión por ciertos saberes. Hasta aquí dejamos nuestra sugerencia de caracterización sobre *el modo de ser de las teorías pedagógicas*; aquí también esperamos su crítica. No podemos dejar de recordar lo que Angelo Broccoli nos enseñaba respecto a que,... "el octavo día, Dios formó al pedagogo y el noveno a su contrincante, ¡otro pedagogo!"

Bibliografía

Almaraz y Pérez (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: FCE.

Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Barrio, J. M. (1998). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.

Bouché, H. y otros (1998). *Antropología de la educación*. Madrid: Dykinson.

Bourdieu y Passeron (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Colom, A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-tau.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

García, J. (1985). *La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?* Madrid: Santillana.

Gilbert, R. (1984). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.

Hamann, B. (1992). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Vicens Vives.

Heller, A. (1997). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Laeng, M. (1978). *Panorama actual de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.

Moore, T. W. (1985). *Introducción a la teoría d la educación*. Madrid: Alianza Universidad.

____. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.

Nohl, H. (1981). *Antropología pedagógica*. México: FCE.

Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

Patterson, C. H. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El Manual Moderno.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Herder.

Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.

Tomaschewski, K. (1966). *Didáctica general*: Grijalbo.

El dispositivo pedagógico y las prácticas educativas

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

Dije que el dispositivo era de naturaleza estratégica lo que supone […] una cierta manipulación de relaciones de fuerzas, de una intervención racional y concertada […] ya sea para desarrollarlas en cierta dirección, o bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etcétera.

El dispositivo está siempre inscrito en un juego de poder […] ligado a unos bornes de saber […] que lo condicionan.

Michel Foucault

Las prácticas educativas se han llevado a cabo bajo la regulación de diversas instituciones que han venido conformándose de diferente manera a lo largo de la historia. Estas prácticas institucionales se han desarrollado obedeciendo a los requerimientos económicos y políticos de cada sociedad.

Para analizar estas prácticas y algunas de sus transformaciones, emplearé una noción de Michel Foucault: el *dispositivo*; que me parece particularmente relevante para comprender los procesos educativos en el entramado de las prácticas sociales.

Foucault emplea la noción de *dispositivo* de diferentes maneras, entre las cuales destacaremos para este trabajo la concepción de dispositivo como "una formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una *urgencia*. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante" (Foucault, 1983:85).

En otras palabras, el dispositivo es una formación histórico-social que hace referencia a las condiciones que posibilitan y codifican el ejercicio del poder. El dispositivo es un complejo entramado de fuerzas, discursos, significaciones imaginarias, lugares jerarquizados, etcétera, que determinan una serie de prácticas y conforman una red sumamente compleja que no es para nada algo homogéneo y bien formado, sino, por el contrario, empleando la metáfora de Deleuze, es una verdadera "madeja":

> [El dispositivo] es una especie de madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza [...] que siguen direcciones diferentes, forman proceso siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección [...] a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (Deleuze, 1995:155).

El dispositivo "madeja" es una formación social que surge para *responder a un objetivo urgente y estratégico de dominación* en una época determinada (Foucault, 1983:184-185). El dispositivo *recupera la demanda social de dominación* y se encarga de ir haciendo los ajustes necesarios entre los elementos heterogéneos para entrar en consonancia con la demanda y/o enfrentar las contradicciones que en el proceso aparezcan. De ahí su *naturaleza esencialmente estratégica*, que implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza y una intervención "racional" y concertada entre dichas relaciones.

El dispositivo articula y relaciona, de manera dinámica (cambiante) y en ocasiones azarosa, una serie de elementos muy diferentes entre sí, que *disponen*[1] las condiciones estratégicas para responder a una urgencia o demanda de dominación.

[1] Etimológicamente "dispositivo" viene del latín *dispositus* que significa *dispuesto*. En español tiene un carácter de adjetivo que se refiere a *lo que dispone*, vinculado al verbo "disponer" que es colocar o *poner* en orden *de manera conveniente una situación, preparar y prevenir*; pero también se refiere a *deliberar o mandar lo que ha de hacerse*; este significado se vincula con el término "disposición", que alude a una *orden o mandato* superior, aunque también se refiere a la *acción y efecto de disponer o disponerse a algún fin* (Real Academia, 1992).

En un *dispositivo madeja* existen muchas líneas, pero Foucault distingue tres: el saber, el poder y la subjetividad. Las tres, aunque son de naturaleza diferente, están en estrecha vinculación y se encuentran presentes en todo dispositivo.

Entendiendo por *saber*: el conjunto de lo *decible* y lo *visible* en una época determinada (Foucault, 1992:56); pero también se refiere a los regímenes de enunciados posibles (maneras de hablar, regulación de los discursos, agentes autorizados para decir, etc.), así como formas de organizar la percepción (regímenes de visibilidad).[2]

El *poder* es el efecto del conjunto de fuerzas de dominación que se establecen en "*una situación estratégica* compleja en una sociedad dada" (Foucault, 1982:110). El poder consiste fundamentalmente en *un modo de acción que actúa sobre las acciones posibles de los otros*.[3]

Poder y saber están plenamente articulados, uno es inherente al otro. El poder se ejerce a través del saber en tanto que lo que se dice y se ve induce a formas de pensar y actuar. Así mismo, el poder (a través de regímenes de enunciación y visibilidad), regula los saberes (permitiéndolos, censurándolos, circulándolos).

La *subjetividad* se refiere al *modo de subjetivación* del ejercicio del saber–poder (Foucault, 1988:231). La subjetividad es subjetivación; es decir, el proceso a través del cual se constituye el sujeto a partir de la interiorización–apropiación–(re)significación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación, así como de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones.[4]

[2] En estos saberes reconocemos una buena parte de las significaciones imaginarias sociales a las que alude Castoriadis como creaciones instituidas de sentido.

[3] El poder es "un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante [...] en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones" (Foucault, 1988:239).

[4] El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una *identidad* (como acepción "verdadera" de *sí*) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en *sujetos* (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto "sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo" (Foucault, 1988:231).

Sin embargo, esto no significa que el sujeto sea un mero reflejo o marioneta de las estructuras o de los dispositivos. Para Foucault, "donde hay poder hay resistencia" (1982:117), y Deleuze (1995) añade que estos fenómenos de resistencia actúan en el entramado mismo de los dispositivos donde se manifiestan como líneas de fuga. Puntualiza que, por ejemplo, el deseo se resiste al poder, pues está en las líneas de fuga y las sostiene, en tanto que el deseo no puede ser domeñado por el poder, a pesar de los intentos de normalizarlo y disciplinarlo (Deleuze, 2006:22-25).

A través del discurso se anudan y distribuyen las líneas de un dispositivo (Foucault, 1982:123), aunque no de manera homogénea y bien estructurada, por el contrario, Deleuze (1995:155) señala que, por ejemplo, la subjetivación generalmente implica las fisuras y las fracturas en estas madejas; es decir, la parte donde el saber y el poder no siguen una linealidad homogénea.

Todo *dispositivo madeja* se "rige" por normas y reglas de enunciación y de visibilidad de líneas ("regímenes de enunciación y de luz"), establecen lo que se puede decir y ver en una época, en una institución o en una práctica social. Estas normas son históricas y particulares para cada dispositivo y determinan las posibilidades de objetivación y subjetivación de sus líneas, así como la capacidad que tiene el dispositivo de producir objetos y constituir sujetos.

Empleando esta noción de Foucault, podemos decir que las prácticas educativas han aparecido y se han modelado a través de dispositivos, a los que prefiero denominar *dispositivos pedagógicos* para destacar su particular naturaleza. Concibo al *dispositivo pedagógico* como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura,[5] a través de un sistema regulado por instituciones educativas.

[5] Basil Bernstein concibe al dispositivo pedagógico como "la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura […] instrumento [que] proporciona la gra-

El dispositivo pedagógico constituye e instituye a los sujetos educativos: docentes, estudiantes, autoridades, funcionarios, etc., en la medida que ocupan y hacen suyas las significaciones, normas y prácticas que el dispositivo, especialmente a través de sus instituciones: escuelas, direcciones, secretarías, etcétera para esos lugares.[6]

El dispositivo pedagógico ha creado sus instituciones propias que varían de acuerdo con el nivel educativo y con los objetivos de cada nivel. Desde el básico hasta el universitario, el dispositivo pedagógico ha constituido a los sujetos educativos acordes a las demandas sociales y a los requerimientos de su funcionamiento. Dentro de esta amplia gama de sujetos, analizaré aquí algunos aspectos que caracterizan a los sujetos educativos en la modernidad.

Pedagogía tradicional: sus sujetos y sus prácticas

La llamada *enseñanza tradicional* se gesta desde el siglo XVII y se desarrollará ampliamente desde el siglo XIX, con la aparición de la institución escolar[7] dentro del proyecto educativo de la modernidad. Este proyecto

mática intrínseca del discurso pedagógico a través de *reglas distributivas* (que regulan las relaciones entre poderes, grupos sociales, formas de conciencia y prácticas), *reglas de re contextualización* (que regulan la constitución de discursos pedagógicos específicos) *y reglas de evaluación* (construidas en la práctica pedagógica). Estas reglas están jerárquicamente relacionadas […] las distributivas regulan las de recontextualización que, a su vez, regulan las de evaluación. […] El dispositivo pedagógico genera una regla simbólica de conciencia" (Bernstein, 1997:185). Esta concepción de dispositivo pedagógico, si bien resulta interesante, no me parece tan clara para explicar la forma en que el docente es constituido como sujeto al insertarse en este particular dispositivo, ya que la concepción de Bernstein está construida fundamentalmente para dar cuenta del discurso pedagógico y el control simbólico que genera. Los planteamientos resultan interesantes, pero considero que las concepciones de Foucault pueden resultar más ricas para el análisis de la constitución y el modelamiento del profesor de educación básica.

[6] Para Castoriadis, la institución "lleva una significación, símbolo, mito y enunciado de reglas que remite a un sentido organizador de una infinidad de actos humanos, que hace levantar en medio del campo de lo posible la muralla que separa lo lícito de lo ilícito, que crea un valor y vuelve a disponer todo el sistema de las significaciones […] un contenido que antes no poseía". (Castoriadis, 1983:241).

[7] "La institución escolar, tal y como la conocemos en este momento, no es un 'universal' abstracto. Con ello queremos afirmar que es un error de las historias de la educación utilizar el vocablo de escuela para instituciones que existieron en la Antigüedad (gimnasio

tenía como base el pensamiento de la Ilustración, caracterizado por la primacía de la razón y el interés por la amplia difusión del saber.

En el ámbito educativo, la transición al pensamiento ilustrado se veía marcado por las reformas de Comenio y Ratichius,[8] quienes en el siglo XVII dieron origen a la pedagogía tradicional centrada en la enseñanza metódica y ordenada, con el empleo racional del tiempo y la programación meticulosa de las actividades educativas.[9] De ahí la importancia de seguir un manual de enseñanza que programara temas y actividades y estableciera el método de instrucción que debería ser el mismo para todos los niños. Para la pedagogía tradicional, el papel del maestro es fundamental:

> El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos [...]. Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma [...] (Snyders, 1994:56).

Surge la concepción del *maestro como guía de la enseñanza*; de su buena preparación y de la programación adecuada que siga depende el cumplimiento de los objetivos educativos. Para ello se recomendaba la obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase, misma que

griego, escuela alejandrina), en el Medievo (escuela parroquial), en culturas [...] como la mexica (el calmecac), cuando todas estas instituciones difieren substantivamente con el programa instaurado en la escuela del estado nacional que es la que conocemos en nuestros días [...] La escuela es una institución del programa de la modernidad. Refleja el proyecto de modernidad social instaurado por la burguesía [...]" (Díaz Barriga, 1990:84-85).

[8] Comenio y Ratichius son pensadores del siglo XVII que inician una serie de reformas educativas a partir de la crítica a la educación cristiana de los internados jesuitas donde la lengua oficial de enseñanza era el latín. Comenio y Ratichius cuestionan el empleo del latín y contra la educación poco sistematizada y centrada en la competencia establecen una propuesta sistemática de educación conocida como enseñanza tradicional, que podríamos pensar que sigue siendo hegemónica en la actualidad.

[9] Al respecto Comenio señalaba en su *Didáctica magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos,* que: "El orden es todo el fundamento de la pedagogía tradicional" (Comenio en Jesús Palacios, 1984:18).

deberá alcanzarse aun a costa de la aplicación de castigos. Ratichius sostiene que el castigo en ocasiones es necesario para obligar a los alumnos a cumplir con las actividades educativas, trabajo que al principio hacen por temor, pero que después realizarán con placer, pues de acuerdo con Comenio, los alumnos terminarán por darse cuenta de que los castigos son por el bien de ellos y son una consecuencia del "afecto paterno con que le rodean sus maestros".[10]

Entre las reformas impulsadas por Ratichius y Comenio, encontramos la propuesta de que la educación debe ser escolarizada y a cargo del Estado; donde todos los niños y niñas sin importar su condición social debieran recibir educación. A pesar de lo avanzado de estas ideas, las condiciones de la monarquía absoluta del siglo XVII y casi todo el siglo XVIII, impidieron que la escolarización a cargo del Estado pudiera llevarse a cabo. Será hasta después de la Revolución Francesa cuando estas ideas cobrarán fuerza y se concretarán.

Las ideas de libertad, igualdad y fraternidad que impulsaron la Revolución Francesa

> se expresan en la búsqueda de una institución (escuela) que democratice el acceso al saber, que "legitime" la igualdad de oportunidades que existen en un sistema social, que coloque los valores de lo "colectivo" (o mejor dicho del orden público) por encima de los intereses privados. Las ideas de enseñanza colectiva, enseñanza para todos están presentes en los inicios de la conformación de esta pedagogía (Díaz Barriga, 1990:85).

Aunque la Ilustración daba el fundamento filosófico, la pedagogía tradicional daba el discurso "científico" y la revolución burguesa brindaba el soporte ideológico y político para la aparición de una educación básica o elemental, no fue sino hasta principios del siglo XIX cuando apareció una demanda de control y educación moral de la población marginada. En respuesta a esta demanda surgió un *dispositivo pedagógico*, que si bien ya había venido conformándose, adquiriría en esta época el carácter particular que dará origen a una institucionalización escolar como la conocemos

[10] Comenio en Jesús Palacios (1984:20).

ahora, y al maestro de educación básica como agente fundamental de las tareas de enseñanza y socialización moral que aún hoy realiza.

El dispositivo pedagógico en educación básica responde principalmente a la preocupación que para la burguesía del siglo XIX significaba la enorme masa de población "pobre": vagabundos, desempleados, subempleados e hijos de obreros que vivían en las ciudades, los que constituían un germen de delincuencia y una población potencialmente violenta e insurrecta (Jones, 1994:61-62).

Es esta la urgencia social la que marcará la función estratégica dominante del dispositivo pedagógico en educación básica y que constituirá a un sujeto particular para su ejercicio: el profesor. Si bien esta figura ya existía antes, tendrá que ser "remodelada" y adecuada a los requerimientos sociales de dicha "emergencia".

En Gran Bretaña aparecieron una serie de propuestas que fueron conformando al dispositivo pedagógico tradicional. Bell y Lancaster propusieron una "máquina de instrucción" que consistía en organizar la clase de tal manera que un profesor, contando con la ayuda de monitores (que fungían como instructores auxiliares y vigilantes del trabajo de los alumnos),[11] podía educar a un importante número de personas, sin que ello significara un costo elevado.

De modo paralelo, Jeremy Bentham sugirió el empleo de la técnica del panóptico[12] polivalente, con la ayuda del examen y de una observación sistemática por parte de los monitores, vinculada a un sistema de premios y castigos[13] como estrategia para "inculcar científicamente hábitos de moralidad" (Jones, 1994:63). Esta tecnología de atención debía aplicarse por igual a maestros y alumnos para vigilar la adecuada realización de las actividades que cada uno tenía.

[11] A esto se le llamó "método lancasteriano": el maestro instruía a los alumnos más adelantados (monitores) para que le ayudaran a transmitir los contenidos de aprendizaje, siguiendo las instrucciones minuciosas y precisas del maestro.

[12] " […] el panóptico puede ser utilizado como una máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos" (Foucault, 1980:207).

[13] "Con la palabra castigo debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: […] cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación". J. B. La Salle (1828) en Michel Foucault (1980: 183).

A pesar del método lancasteriano y los procedimientos panópticos, los resultados fueron poco alentadores. Esto hizo que se buscara la formación y el carácter moral de los profesores. Así, aparecen las escuelas normales con reglamentos muy rigurosos y una estricta selección de personas que serían formadas como maestros. La justificación del rigor de la formación, obedecía al origen humilde y sospechosamente "inmoral" de la procedencia de los maestros y la necesidad de convertirlos en modelos de moral, disciplina y humildad, para que pudieran transmitir a sus alumnos estos valores.

El profesor debía ser humilde y modesto, integrando en su persona una extraña combinación de mansedumbre, disciplina y ética de servicio.[14] Debían vestir con sobriedad y sencillez, su dieta debía ser simple y frugal. El manejo excesivo de conocimientos era sancionado, porque podía llevar a la arrogancia y la vanidad.

Además de la formación de los maestros, se implementó una arquitectura especial que permitiera multiplicar la eficacia de la autoridad del docente a través de diseños apropiados para una vigilancia exhaustiva, con patios grandes, salones con ventanales, pupitres que facilitaban la posición correcta de atención y escritura, plataforma para que el maestro mirara y fuera mirado, convirtiéndolo en el centro de atención, produciendo así toda una "maquinaria de educación", que perseguía fundamentalmente la educación moral de los alumnos y la evaluación de la eficacia del docente.

El empleo de todos estos elementos correspondía a la aplicación de una forma de ejercicio del poder a la que Foucault denomina como *poder disciplinario*, que corresponde a una serie de procedimientos que venían desarrollándose desde el siglo XVII, los cuales consistían fundamentalmente en el control de la actividad de cada sujeto, a fin de disciplinar su cuerpo y encauzar su conducta para sacar de él el mayor provecho.

En estas circunstancias el docente era modelado como agente de poder disciplinario, cuya función inducía actitudes autoritarias y sádicas. Mientras que los alumnos eran incitados a comportarse con sumisión,

[14] "Tenía que ocupar una 'posición humilde y subordinada y, aunque maestro en su escuela, para sus alumnos ha de ser un padre y, para sus superiores, un inteligente servidor y ministro'" (Tholfsen en Dave Jones, 1994:66).

acatar dócilmente las órdenes. Se formaban sujetos que "aprendían" por obligación, que asociaban el aprendizaje con la repetición de las lecciones del maestro. Pero sobre todo se formaban sujetos a los que se les inculcaba el vivir en un régimen de disciplina, en el que tenían que someterse al control de sus actividades, a la regulación de sus tiempos, al secuestro de su vida, a la vigilancia continua, a la presentación constante de exámenes y al sometimiento a las sanciones cuando incurrían en faltas.

En estas condiciones el alumno vivía con miedo y profundo desagrado tanto a la escuela como a la "educación" a la que se le sometía. El maestro se percibía como un agente de autoridad y moralidad que debía hacer valer las normas a toda costa, donde su función disciplinaria con frecuencia eclipsaba su labor de transmisión de saberes.

De modo paradójico, con este ambiente autoritario los pedagogos de mediados del siglo XIX rechazaban el empleo del castigo corporal y exigían del maestro la paciencia y la habilidad necesarias para hacer que los alumnos lo amaran y siguieran su ejemplo.[15]

La dispersión y la inmoralidad que se adjudicaba a las masas marginales en las urbes, hizo que se pensara en hacer de la escuela una especie de modelo de familia burguesa, para lo cual se inculcaba al maestro la idea de que debía ver a sus alumnos como hijos, e incluso se favorecía que en una escuela el maestro trabajara con la ayuda de su esposa o de su hermana, para que sirvieran de modelo a sus alumnos. También se enfatizó en la enseñanza de tareas particulares de acuerdo con cada sexo: las niñas debían ser recatadas y aprender a bordar, cocinar y organizar la economía doméstica (debían aprender a vivir "bien" con lo elemental); a los niños se les instruía en oficios y modales de "caballeros".[16]

La inserción de las nuevas disciplinas de la medicina y la psicología al ámbito educativo, hicieron que a principios del siglo XX apareciera un

[15] "El miedo 'endurecía el espíritu' e impedía la sutil transformación del niño en un sujeto ético capaz de avergonzarse. [...] Había que enseñar al niño a amar al maestro y la escuela y no las perversas calles. [...] En realidad el amor era el instrumento de entrenamiento moral. [...] El objeto del ejercicio consistía en crear un régimen ético que estimulara la moralidad a causa de la vergüenza de ofender más que por 'miedo a los azotes' " (Jones,1994:68).

[16] "La escuela construía una tecnología para transformar a 'seres salvajes' en sujetos éticos. El éxito de esta estrategia se mediría por la transformación de las costumbres de la población urbana, a partir de una masa nómada, en unidades familiares estables, sobrias, aisladas, en las que la madre constituyera el centro de gestión doméstica" (Jones,1994:69).

nuevo discurso biomédico de promoción de higiene y sanidad, que se vinculó con la labor del maestro.

Los temas en torno a la higiene, la cocina y la economía doméstica, que formaban parte del currículum de la enseñanza básica, se veían ahora reforzados y resignificados dentro de un discurso biomédico de *biopoder,*[17] en el que la preocupación es la profilaxis, y en su caso el diagnóstico y corrección de perturbaciones físicas y mentales. Esta reubicación del discurso pedagógico colocaba al maestro como una figura tutelar más, pero subordinada a las figuras científicas del médico, el psicólogo e incluso el trabajador social.

Las nuevas tareas tutoriales del maestro se asemejaban más a los cuidados maternos, por lo que se pensó que la docencia, así vista, era una actividad

> mucho más propia de la naturaleza de la mujer [lo que] suponía un cambio estratégico, pasando del maestro como ley paterna para el niño de la ciudad, a una conciencia maternal compensadora de la deficiente crianza de los suburbios [...]. La mirada de la madre amorosa se ocultaba metonímicamente con el examen del funcionario sanitario y el fichero del psicólogo y del trabajador social (Jones, 1994:78).

Así como se creó el modelo del docente como paradigma moral, ahora se construía una imagen ideal de maestra: hermosa, sencilla, afectuosa, bondadosa, justa, y abnegada.[18] De esta forma se genera toda una imaginería en torno a la docencia de educación básica, como una actividad asociada a la mujer y también a un saber práctico, no teórico ni vinculado

[17] Las estrategias de biopoder, que aparecen también en el siglo XVII, estaban encaminadas al control de las poblaciones. Se trataba de un poder ejercido sobre la vida de los sujetos vistos como colectividad. Las poblaciones se convirtieron en objeto del cuidado y control del Estado. Se trataba de regular y controlar los fenómenos y las acciones de la población para reducir sus problemas, incrementar su fuerza y conducirla en la dirección más provechosa.

[18] Estas significaciones imaginarias del docente y la maestra permanecen, aunque vinculadas y resignificadas con otras, en nuestros días, como puede verse en el trabajo de Aurora Elizondo: *La maestra: Una madre pura, bella y afectuosa* (1992).

directamente a la ciencia, sino más bien subordinado a ella y de carácter sanitario y disciplinario, más que instructivo.[19]

Modelo psicopedagógico

Con la irrupción de la psicología a finales del siglo xix y comienzos del xx, la concepción de los procesos educativos cambiará de manera importante. Esta nueva ciencia no sólo establecía teorías acerca de lo que se podía saber, sino de cómo se llevaba a cabo el aprendizaje y la forma científica de transmitirlo. De este modo aparece la psicología educativa que intenta orientar, a partir de los conocimientos psicológicos, los procesos de enseñanza–aprendizaje, con la intención de intervenir científicamente en la educación.[20]

Los desarrollos en la psicología, de manera inmediata, fueron puestos al servicio de los procesos educativos. En Europa aparecieron de las pruebas psicológicas que se emplearon en el ámbito educativo para discriminar a los sujetos de acuerdo con sus características y potencialidades (principalmente intelectuales) y así brindarles una educación acorde con ellas.

La llegada de las pruebas a Estados Unidos coincidió con los debates acerca del tipo de educación que debería proporcionarse a la población trabajadora, en especial a los negros, que recientemente habían sido liberados de la esclavitud y a los cuales se pretendía emplear como fuerza proletaria en la creciente industria norteamericana. Los tests se utilizaron entonces como elementos importantes del debate acerca de si los negros

[19] Estas concepciones marcarán una distinción en término de significaciones imaginarias, en el dispositivo pedagógico entre las instituciones de enseñanza básica y superior: "La distinción en el campo de las instituciones escolares se expresa como una oposición entre lo 'universitario-masculino-saber científico' y lo 'magisterial-femenino-saber práctico. […] De esta manera el problema de la producción de nuevos conocimientos se aleja del campo pedagógico y se deja al saber disciplinario" (Elizondo, 1992:105).

[20] "La educación se fue convirtiendo cada vez más en una empresa psicológica [...] se identificó al sujeto que había de ser educado como un conglomerado de atributos definidos estadísticamente [...] como atributos del individuo en las formas de personalidad, afecto, sensibilidades perceptivas y cognición" (Fendler, 2000:68).

(y después las mujeres) tenían las mismas capacidades que los blancos para acceder a una educación igual.

En Estados Unidos la creación de la escuela pública y el debate curricular atravesaba por el interés de establecer una educación que estuviera acorde con los cambios drásticos de la tecnología, a fin de formar trabajadores con la preparación suficiente para incorporarse eficientemente en la industria. Es bajo esta lógica que Frank Parsons, en 1908, crea la "Orientación vocacional" (Bisquerra, 1996:23) como el procedimiento especializado para "encontrar al hombre correcto para ubicarlo en el lugar correcto".

El empleo exitoso de la psicología en la industria norteamericana en las primeras décadas del siglo XX y los requerimientos de personal cada vez más capacitado y mejor seleccionado, influyó para que en las escuelas se incorporara a orientadores vocacionales, cuyo objetivo (bajo la lógica de un darwinismo funcionalista) sería hacer una selección científica de los sujetos, de acuerdo con sus capacidades y potencialidades, para perfilarlos al "mejor lugar", primero en el ámbito educativo y posteriormente en el mercado laboral.

En la década de los 1930 en Estados Unidos, la orientación educativa se verá resignificada y ampliará sus funciones: ahora ayudaría a los educandos a resolver, además de los problemas de aprendizaje y vocacionales, las dificultades de índole personal y afectiva que le impidieran una adaptación armónica y satisfactoria en la escuela, en la familia o en la sociedad. Así aparece la figura del "consejero" y del "tutor" que promovía la idea de la atención personalizada a los alumnos, bajo una concepción evidentemente directiva (aunque Rogers no lo pensara así), donde el alumno era visto como un ser vulnerable y desprotegido, que debería ser guiado por un experto que lo ayudara a defenderse y resolver los problemas que le surgieran en la escuela o fuera de ella.[21]

De forma paulatina los maestros se convirtieron en operadores de las propuestas psicoeducativas, mientras que los alumnos fueron objeto de estudio, diagnóstico e intervención de las propuestas didácticas.

[21] Las tutorías resurgirán recientemente en nuestro país como una más de las tareas de los docentes.

Cada teoría psicológica proponía una concepción distinta de educando. Para el *conductismo*, el estudiante es un organismo que aprende conductas a partir de condicionamientos que pueden programarse de manera eficiente. El maestro es concebido como un ingeniero conductual que opera los programas.

Para la *gestalt,* el aprendizaje es un proceso de *insigth* que se alcanza gracias a una acomodación adecuada de la información gracias a las estructuras cognoscitivas. El alumno es un sujeto consciente que es capaz de aprender a partir del análisis de la información que percibe y la organización que pueda realizar de ésta. El docente es un facilitador que favorece el *insigth* del alumno.

El *cognoscitivismo* desarrollará el estudio de los procesos cognoscitivos y, en una de sus versiones, planteará el aprendizaje como un procesamiento humano de información. Ahí, el alumno será visto como un sistema autorregulado que es capaz de aprender a emitir respuestas adecuadas a problemas que el medio le plantee, gracias a un complejo proceso de organización de informaciones. El docente es el experto que presenta la información de la manera más adecuada para su procesamiento y que propone actividades que facilitan el aprendizaje.

La *psicología genética* propondrá privilegiar el desarrollo sobre el aprendizaje, de manera que habría que considerar la etapa de desarrollo de los sujetos para adecuar los contenidos y la didáctica a la etapa de desarrollo de los alumnos. El alumno es visto como un ser en evolución que aprende a partir de estructuras cognitivas en desarrollo, pero que también requiere de la participación activa en la construcción del conocimiento. Predomina la idea de adaptación como elemento central que explica el desarrollo.

El *psicoanálisis* y las propuestas de la *escuela nueva y activa* destacarán la importancia de los afectos al deseo en el aprendizaje. El alumno es visto como un sujeto en el que hay que vincular su deseo con el aprendizaje.

La *psicología grupal* propondrá el aprendizaje grupal como proceso privilegiado de formación. El alumno es visto como un sujeto social que aprende a partir de poner en juego, en un grupo, los esquemas referenciales operativos que ha adquirido. El maestro es visto como un coordinador grupal que facilita el proceso.

Son muchas las propuestas psicopedagógicas que se han desarrollado a lo largo del siglo xx, el límite de la extensión en este trabajo nos impide analizarlas todas, es por eso que sólo mencionamos algunas.

Cabe señalar que dentro del campo pedagógico también surgieron otras propuestas que no siempre estuvieron vinculadas a una propuesta psicológica, y que sostenían tesis que contravenían la perspectiva adaptativo–funcionalista de muchas de las visiones psicopedagógicas. Tal es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Celestín Freinet o de Paulo Freire, por señalar a sólo dos de los autores más destacados en este campo. Cada uno de ellos concebía a los sujetos educativos de manera muy diferente a la que hasta ahora hemos visto; donde el educador proporcionaba una serie de elementos para facilitar, promover y alentar el aprendizaje, el que adquiría una visión transformadora del entorno social. Aquí el alumno es un sujeto que participa activamente en la adquisición de sus aprendizajes, mismos que le permiten intervenir críticamente en la sociedad y lo preparan para la vida, más que para adaptarse mecánicamente a la producción. Éstas y otras propuestas semejantes tienen un carácter contrahegemónico, sin embargo, desafortunadamente no han logrado generalizarse, aunque han tenido innegable difusión y en la actualidad siguen vigentes en ciertas prácticas y ámbitos educativos.

Por las limitaciones de extensión del trabajo, sólo analizaré dos propuestas que han cobrado fuerza en la actualidad y representan las últimas tendencias educativas: el constructivismo y la importación del discurso empresarial dentro del campo educativo.

Pedagogía constructivista

El constructivismo propone una concepción de aprendizaje que intenta articular diversas propuestas de psicología genética y cognoscitivista, a fin de estructurar una propuesta didáctica. De acuerdo con el constructivismo, el aprendizaje depende (en buena parte) del desarrollo cognitivo, la competencia operatoria y los conocimientos previos del sujeto que desea aprender. El *aprendizaje* para el constructivismo es fundamentalmente un proceso personal en el que el sujeto tiene una participación activa a través de la que modifica y reorganiza sus esquemas de conocimiento

(Coll y Solé, 1997). Estos esquemas aluden a ciertos conocimientos sobre una porción de la realidad (Coll, 1997), que el sujeto ha adquirido ya sea a partir de su experiencia directa o a través de la información que recibe de otros (en especial la escuela, la familia y los medios masivos de comunicación).

Cada sujeto cuenta con determinados esquemas de conocimiento que organiza de manera particular, a partir de las relaciones internas que logra establecer entre los conocimientos que integran un mismo esquema, dotándolos de un cierto grado de coherencia y organización (Miras, 1997).

Para el constructivismo, aprender es un proceso a través del cual el sujeto construye para sí conocimientos que ya existen en su cultura, por medio de una elaboración personal en la que él re-significa de una manera particular (a partir de un proceso de asimilación-acomodación) el contenido recibido en función de sus esquemas de conocimiento previos, a los que integrará la nueva información adquirida.

A diferencia del poder disciplinario y el biopoder, algunas tendencias educativas, como el constructivismo, suponen y propician una responsabilidad del propio educando sobre su educación, esto implica, en mayor o menor medida, un autogobierno y una cierta direccionalidad del deseo en función de lo establecido por la escuela (Fendler, 2000:75). El sujeto del aprendizaje del constructuvismo (y de otras propuestas semejantes), ya no es el obligado a aprender, sino el que "desea" aprender. Es un sujeto que ha interiorizado un deseo de transformarse a sí mismo, a partir de lo que la educación le propone.

El docente del constructivismo es un analista que emplea las teorías que componen la propuesta constructivista para analizar y comprender los diversos problemas de la enseñanza y del aprendizaje,[22] con la finalidad de establecer estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

[22] Un trabajo interesante acerca de la concepción constructivista del profesor es el de: Isabel Solé y César Coll (1997): *Los profesores y la concepción constructivista*.

Pedagogía de las competencias: la perspectiva empresarial de la educación

Con la globalización del capitalismo desde la década de los 1980, comienza una transformación en el modelo de producción, que pasa del modelo fordista-taylorista de producción en serie con tiempos y movimientos controlados, a un modelo de producción flexible con el fraccionamiento de la producción en plantas distintas y una mayor participación de los trabajadores en la toma de decisiones y en las propuestas innovadoras.

Bajo la presión de la hipercompetencia generada por la apertura de mercados, se implementaron en las empresas diversas estrategias para aumentar la productividad e incentivar a los trabajadores a participar con propuestas creativas e innovadoras que mejorarán la producción. Dentro de estas estrategias se impulsaron mecanismos para incrementar la calidad y la excelencia en el proceso productivo.

Estas nuevas estrategias manejaban un discurso ético que servía de criterio para valorar a los trabajadores. La calidad, el "justo a tiempo" y la excelencia se convirtieron no sólo en metas de la empresa que deberían compartir los trabajadores, sino en criterios valorales y parámetros a partir de los cuales los trabajadores eran juzgados por los demás y por sí mismos. Estos valores se han empleado como referentes identitarios a partir de los que se espera que el trabajador se identifique con las metas de la empresa y modele sus acciones en función de estos imaginarios.

Se trata de poner en juego un mecanismo de ejercicio del poder denominado por Foucault (1996) como *tecnologías del yo*, que consiste en que los sujetos se modelan a sí mismos mediante prácticas y técnicas que se ejercen sobre sí, pero que no son inventadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y actuación, y que son propuestos o impuestos, en este caso, por la empresa.

Estos discursos que se empleaban en las empresas para fundamentar sus estrategias de aumento de la productividad, se importaron casi mecánicamente a la educación. De tal manera que si en la empresa se buscaba una reconversión industrial, en educación se hablaba de una modernización educativa; la preocupación por la *calidad* y la *excelencia* (fundamentales para poder competir en los mercados) se convirtieron en criterios para valorar todo proceso social, especialmente el educativo.

Esta injerencia de las estrategias y del discurso empresarial en el campo educativo, se puso claramente de manifiesto cuando la Table Ronde Européenne emitió el documento: *ERT, Education et compétence en Europe, étude de la Table Ronde Européenne, sur l'éducation et la formation en Europe.*[23] Este documento manifiesta la preocupación de los empresarios dado que percibían un desfase entre la formación y los requerimientos industriales. Se señalaba también la necesidad de que el sector empresarial tuviera injerencia en los programas educativos a fin de adecuarlos a los procesos de la producción y al mercado de trabajo.

Como resultado comenzaron a llevarse a acabo una gran cantidad de propuestas, dentro del marco neoliberal, para cambiar a la educación. Se inició la desregulación educativa, la promoción de la formación polivalente de los currícula flexibles y la formación en competencias.

A través de los círculos industriales y después por medio de los organismos internacionales como la OCDE, se impulsó la *formación en competencias*, inspirada en la demanda de los industriales para adecuar los procesos educativos a los requerimientos de la producción.

La formación en competencias laborales consiste fundamentalmente en adecuar los contenidos y los procesos educativos a las necesidades del trabajo. Esto implica poner énfasis en la formación práctica y procedimental, reduciendo los contenidos teóricos y filosóficos, por considerarlos innecesarios o superfluos para el trabajo. De esta manera, se impulsó una preparación utilitarista por encima de una formación integral. Así, se privilegió el saber técnico por encima del saber teórico; la operación práctica sobre el análisis reflexivo y crítico; la inmediatez sobre la comprensión histórica.

De modo paradójico, este nuevo discurso que pretende adecuar los procesos de formación para adaptarse mejor a las labores de la producción, se lleva a cabo en un momento en que el empleo, al menos de corte industrial, tal y como tradicionalmente lo concebimos, tiende a desaparecer. Es decir, se busca adecuar los procesos de formación a un empleo que cada vez es más incierto.

Uno de los impactos de tal situación ha sido crear una obsesión por las evaluaciones y las certificaciones, lo que se ha traducido en la aparición

[23] *Cf.* Maués, Olgaíses (2003).

de instituciones especializadas como el CENEVAL o los Centros de Evaluación, entre otros. De manera que los sujetos y los procesos educativos se convierten en objeto permanente de evaluación y certificación. Maestros y alumnos son inducidos a buscar por sí mismos una educación de calidad "certificada", capaz de alcanzar el rango de *excelencia*.

Cabe señalar que la excelencia para la empresa consiste en hacer siempre más y mejor las cosas que los demás: "Buscar la excelencia supone querer superarse, acercarse a la perfección, vencerse a sí mismo [...] batir su propio record". Se trata de una conquista personal, de un reto individual a través del cual uno puede afirmarse como individuo superior.

Los mecanismos de la excelencia son múltiples: a los alumnos se les somete a exámenes de selección y de calidad para valorar el nivel que han alcanzado. Tal es el caso del examen único para el ingreso a bachillerato, en el que se clasifica a los alumnos de tal manera que sólo a los más destacados se les respeta su elección de opción educativa.

Otro examen semejante es el EGEL (Examen General de Egreso de las Licenciaturas), pensado como un examen de certificación de la calidad para distinguir a los egresados excelentes, pero al mismo tiempo evaluar a las instituciones de acuerdo con la "calidad" de sus egresados. Este examen tiene múltiples implicaciones entre ellas: *1)* es realizado por CENEVAL, organismo privado en cuyo consejo técnico participan empresarios, lo que pone en manos privadas la evaluación de la educación y la certificación de los programas educativos; *2)* a través de esta instancia las empresas inducen criterios acerca de los perfiles educativos de las licenciaturas y los contenidos que han de impartirse en cada una de ellas; *3)* el examen condiciona lo que se enseña en cada licenciatura, de manera que se promueve un plan de estudios único para cada carrera.

Los alumnos son sujetos a evaluaciones continuas no sólo en las materias que cursan, sino que ahora además están sometidos a certificaciones de calidad a través de las cuales se induce el ideal de la excelencia, como una meta a alcanzar.

Los docentes también son objeto de evaluaciones continuas, sólo que para ellos las evaluaciones están ligadas a sistemas de estímulos. Las becas de desempeño académico son el modelo que se sigue. Aunadas a estas becas aparecen otros programas de estímulos como el PROMEP y el SNI, que tienen la finalidad de recompensar a los docentes de excelencia

para aquellos que cumplan con el *perfil deseable*, según las políticas de sobre productividad y alta calidad que se trata de impulsar.

A través de estas evaluaciones y del señuelo de la excelencia, se ha venido modelando el perfil del docente convirtiéndolo en un profesional polivalente: docente, investigador, tutor, conferencista y escritor, que para completar su salario debe cumplir con trabajos a destajo, mostrando una alta productividad en las múltiples actividades que desempeña.

Los sujetos educativos (alumnos y maestros) de la excelencia son blanco no sólo del *poder disciplinario* que los vigila y los controla de manera particular a cada uno, sino también del *biopoder* que los somete a estrategias de dirección colectiva, imponiendo una serie de políticas para el sistema educativo, de las que no pueden escapar. Pero además, son sometidos a *técnicas del yo,* a través de las que los sujetos ejercen un poder sobre sí mismos, se autocontrolan y modelan en función de una serie de valores, principios y significaciones imaginarias, que asumen como propios, aunque son establecidos por otras instancias, incluso fuera del campo educativo.

A manera de epílogo

Foucault siguiendo a Nietzsche, plantea que la historia no es continua y que en su trayecto puede haber saltos y retornos. La historia de los dispositivos pedagógicos y sus prácticas educativas presenta esta característica. Las prácticas educativas y los sujetos que convoca y trata de formar, han sido producidos y modelados por un dispositivo pedagógico que ha venido cambiando de acuerdo con los requerimientos políticos, económicos e ideológicos de la sociedad. Afortunadamente, todos estos condicionamientos no han producido un efecto mecánico en ellos. Todo poder genera resistencias, si bien los sujetos educativos se han modelado en buena parte de acuerdo con las disposiciones sociales, también se han desmarcado de ellas y han producido cambios a partir de propuestas pedagógicas alternativas, así como a través de prácticas educativas diferentes a las socialmente establecidas.

El presente trabajo, por su brevedad, sólo ha marcado algunos rasgos de las prácticas educativas de la modernidad y de sus sujetos. Lejos de

pretender que haya una historia lineal, sólo se han presentado aquellos cambios en el dispositivo pedagógico que nos parecen significativos, porque han intentado modificaciones importantes en las prácticas educativas y en los sujetos que pretenden formar. Quedaría pendiente una genealogía de estas prácticas que contemplara no sólo las continuidades, sino las rupturas y la prevalencia simultánea de propuestas y sujetos educativos distintos.

Cabe señalar que el capitalismo salvaje de la globalización, que hoy impera, muestra situaciones educativas muy diversas, que poco han podido responder a los efectos desastrosos que este modo de producción ha generado: desempleo, miseria generalizada, hipercompetencia, individualismo, destrucción de la naturaleza, violencia, anomia y cinismo.

Ante lo señalado, urge la intervención social en diversas direcciones para hacer frente a todos estos problemas. Sin duda, la educación es un elemento fundamental. Habrá que concebir a la educación no únicamente como un proceso que permite colocarse en un empleo, debe ser vista como un proceso integral que incluya no sólo la adquisición de conocimientos teóricos o técnicos para un oficio, sino que además implique el desarrollo personal, pero también la búsqueda del bienestar social. Es necesario cuestionar la visión instrumentalista de la educación, hay que formarse para el empleo, pero sobretodo hay que formarse para ser personas y actores de transformación social.

Las nuevas tareas educativas requieren de sujetos educativos distintos, capaces de enfrentar la grave crisis que vivimos. Afortunadamente estos nuevos sujetos son posibles. La subjetividad está siempre en producción (es instituida pero también instituyente), no es un producto lineal efecto mecánico de la acción del saber y del poder, por el contrario, la subjetividad se hace permanentemente, en un proceso de tensión en donde el poder, el saber, las significaciones imaginarias, las condiciones económicas y políticas, tienen un papel importante, pero no exclusivo; pues la experiencia, el deseo y la estructura del sujeto también entran en juego.

El devastamiento social y de la naturaleza nos orilla a pensar que estamos llegando al límite de las contradicciones, a un punto en el que es impostergable la transformación social; de lo contrario, el riesgo de perecer es altísimo. Es necesario vivir y prepararnos para construir un mundo nuevo. Tenemos que posar la mirada en un futuro radicalmente distinto

al presente que hoy vivimos. Debemos preparar a las nuevas generaciones para construirlo.

Bibliografía

Anzaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X.

Aubert, Nicole y Vicent De Gaulejac (1993). *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós.

Bernstein, Basil (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bisquerra, Rafael (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Coll, César e Isabel Solé (1997). "Los profesores y la concepción constructivista". César Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Caparrós, Antonio (1986). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.

Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I*. Barcelona: Tusquets.

Deleuze, Gilles (2006). *Deseo y placer*. Buenos Aires: Alción Editora.

______ (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balier *et.al. Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

______ (1987). *Foucault*. México: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel (1990). La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina. *Tramas*. (México), No. 1, diciembre.

Elizondo, Aurora (1992). La maestra: Una madre pura, bella y afectuosa. Patricia Corres (Comp.) *El pensamiento mítico en la reflexión de lo femenino*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Fendler, Lynn (2000). ¿Qué es posible pensar? Una genealogía del sujeto educado. Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Fernández, Ana Ma. (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. Ana Ma. Fernández y Juan Carlos De Brasi (Comp.). *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, Michel (1983). *El discurso del poder.* México: Folios.

______ (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira

______ (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta

______ (1992). *Saber y verdad.* Madrid: La Piqueta

______ (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

______ (1988). El sujeto y el poder *apud* Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

______ (1982 [1976]). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

______ (1980). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Jones, Dave (1994). La genealogía del profesor urbano. *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Madrid: Morata.

Miras, Mariana (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. César Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Maués, Olgaíses (2003). Reformas internasionais da eduçao e formaçao de professores. *Cadernos de Pesquisa*. (Sao Paulo), núm. 118, Mar.

Palacios, Jesús (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-A.

Real Academia de la Lengua (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, 1992.

Snyders, George (1994). *Historia de la pedagogía. Tomo II*, Barcelona: Oikos-Tau.

Andar, construir puentes y crear lazos en la pedagogía

José Antonio Serrano Castañeda

Introducción

El presente texto indica al lector algunos caminos por los que he transitado en mi andar en el mundo como pedagogo. El camino actual se ha nutrido de diversas brechas. Ha sido un andar múltiple que produce ecos diversos sobre mi actuación profesional y que me ha permitido mantener algún tipo de posición sobre el trabajo pedagógico. Labor realizada con otros que ha llevado a mantener lazos de vecindad con algunas tradiciones existentes en el tan diversificado campo de la pedagogía. La posición asumida es interpretación de tradiciones y defenestración de algunas otras, creación de sentido y construcción de lazos sociales en el mundo de la pedagogía.

Lo que presento es casi indicativo de un programa de acción que me ha llevado a elaborar algunos escritos y formar a alumnos en la lectura del hacer social, en contextos institucionales, que tiene la intención de educar.

En primer lugar, mi posición hacia la epistemología; después el reconocimiento de lo educativo como lugar de posiciones diversas; más adelante la articulación de modos diferenciados de saber en el campo pedagógico.

Andar en el campo y tomar posición

Desde hace algún tiempo, mi posición en relación con el análisis de las prácticas, para el caso las prácticas pedagógicas, se apuntala sobre cierta posición ontológica. Desde este punto de vista existen diversas formas de ser de las prácticas, formas del ser del saber, y formas diversas de ser sujeto. Supuestos que me han alejado de la orientación epistemológica con la que inicié mis pininos en la pedagogía.

La forma en que se ha trabajado la epistemología (principalmente en su versión metodológica) se ha convertido, a pesar de muchas de sus afirmaciones, en una ciencia normativa que se pregunta sobre la constitución del conocimiento en tanto científico. La aproximación ontológica me permite preguntarme sobre los tipos de saberes que se generan en la actividad práctica que realizan los sujetos en contextos que ellos consideran educativos. Me interesa la idea del conocimiento, pero desde una categoría más abarcadora: el saber ligado al contexto de la realización de las prácticas y al sentido normativo que se pone en acto en el proceso educativo.

Veo los límites de la epistemología en varios planos en su propio lenguaje:

a) La relación sujeto-objeto, analizada sin colocar el acento en el contexto y sin percibir que el objeto es socialmente construido y en mucho lo que denomina "objeto" son en realidad sujetos. El objeto educativo es práctica entre sujetos. Denominar "objeto" a los sujetos de la relación es cosificar y subrepticiamente enfatizar el lado técnico de la relación educativa, cuando ella es sustantivamente moral. Gadamer dice al respecto: "En la medida en que en este caso el objeto de la experiencia tiene él mismo carácter de persona, esta experiencia es un fenómeno moral, y lo es también el saber adquirido en esta experiencia" (1997: 434).

b) La relación teoría y práctica, como si la teoría fuera un ente concreto que organiza a lo que está en la práctica. Como se percibe, la epistemología anula al sujeto que interpreta (toma un punto de vista sobre el punto de vista) el conocimiento proposicional de la "teoría". Además, de que pone en primer plano un punto de vista racional

sobre la acción, como si la práctica fuera subsidiaria de una teoría que tiene vida propia. La garantía de este supuesto epistemológico se sustenta bajo el modelo de la "aplicación", de la "búsqueda de congruencia" en la construcción del saber, sin preguntarse sobre la posición ética y estética en el saber que la "teoría" genera. Como advertí, la relación educativa es moral y en ese marco se da la relación de conocimiento.

c) La idea de conocimiento científico como tipo de producto privilegiado (saber) que se genera en la práctica de la pedagogía es la apuesta de los epistemólogos. Por el contrario, la práctica que culturalmente se considera educativa genera diversos saberes, uno de ellos el conocimiento científico; otro el conocimiento explícito; uno más el saber hacer, entre otros. La pluralidad de construcción de saberes es objeto de reflexión de los profesionales de la disciplina y no el cercenamiento hacia una de ellas, afirmación que tiene consecuencias para la formación los profesionales en el campo educativo.

d) La realidad como aplicación de la teoría. La epistemología de la que hablo tiende a ver a la realidad como única, homogénea, en un mismo plano. De aquí se desprende que en el análisis de la práctica no se atienda a lo inesperado, singular. Por el contrario, los seres humanos organizan el mundo a partir de definir el sentido de la situación que permite la realización de la acción. "La definición de la situación es un proceso ontológico [y no de aplicación de teoría como afirma la epistemología] una forma de construir el mundo" (Goodman, en Shön, 1998:18).

Tradiciones en educación

La idea de educación es variopinta. En cuanto idea corriente, más o menos tenemos que la educación es vista como:

a) acto, como proceso, como producto;
b) logro de aprendizajes, habilidad, capacidades, competencias;
c) expresión de los modales prototípicos de una sociedad;
d) logro de trayectoria en una institución, etcétera.

Por otro lado la consideración de la educación en tanto disciplina o campo es diversificada:

a) es una práctica profesional de nivel secundario;
b) es un continente producto de saberes de otras disciplinas;
c) es un campo con saberes, tradiciones, metodologías propias.

El término educación en nuestra sociedad oscila entre el sentido común y la formalización proveniente desde diversos ángulos (como concepto, noción, categoría, eje, tema, contenido). El sentido común proviene del derecho de todos a opinar sobre la educación, como ciudadanos nos sentimos compelidos a otorgar dirección y finalidad a nuestro sistema educativo y lo que las instituciones hacen con el dinero que todos aportamos a través de los impuestos. Como profesionales de la educación racionalizamos nuestro hacer a partir de las posiciones, tradiciones, de las tendencias que se encuentran en el campo.

La idea de tendencias (parafraseo el diccionario de la Lengua Española) indica la "propensión de los hombres y de las cosas hacia determinados fines; inclinación por especial afición, índole o motivo". Advierte la presencia humana para darle dirección a las cosas, indica elección de opciones frente a otras. En un sentido está relacionada con la idea de tradición, pues ambas ponen en juego creencias que se ponen en acto en la acción social. En términos de teoría social me adhiero ésta, ya que permite dar cuenta de las acciones sociales.

Las prácticas sociales permanecen en el tiempo, tienden a favorecer la relación (diferenciación, incorporación, distanciamiento) con otros modos de ser del hacer social, la permanencia, reiteración de una práctica se denomina tradición "las tradiciones, cuanto están vivas, incorporan continuidades en conflicto" (MacIntyre, 1987: 273). Las tradiciones dan cuerpo a los campos de conocimiento. Lo sujetos en su actuación mudan modifican, recrean, alteran la práctica social, de ello se deduce que no existe hacer social que surja espontáneamente, sin referencias cognitivas, valorativas, experienciales, asentadas en los distintos modos del hacer social. Para Popkewitz (1988), la idea de tradición permite la emergencia de la epistemología social como modo de análisis de las prácticas sociales.

Las tradiciones que son cobijadas y le dan sentido a los campos, afectan la biografía de los sujetos: "yo soy en gran parte lo que he heredado, un pasado específico que está presente en alguna medida en mi presente. Me encuentro formando parte de una historia y en general esto es afirmar, me guste o no, que soy uno de los soportes de una tradición" (MacIntyre, 1987:273). Las tradiciones revelan a los sujetos que se incorporan a un hacer específico: las finalidades, hacia donde dirigir la acción; las formas concretas de cómo realizarlo, tecnologías, métodos; así como las condiciones gremiales de su realización. Los sujetos que se incorporan a una actividad ponen en juego valores y creencias incrustadas en específicas condiciones socioculturales.

Una actividad individual se inscribe en tradiciones cuando se hace pública, cuando el saber concreto se ha sistematizado en argumentos que interpelan a la acción en la vida (Feyerabend, 1982:26). Lo público, por un lado, permite establecer acuerdos y desacuerdos entre la supuesta novedad y el saber de la alteridad; por otro, permite a los agentes sociales conciliar lo que construyen con lo ya aportado a nivel social cuando lo que producen entra al depósito del saber compartido. Al respecto Castoriadis indica: "La refutación de las opiniones de los demás, más que permitida y legítima, es la respiración misma de la vida pública" (1990:64). Los agentes sociales establecen las bases de sus intercambios comunicativos en la escena pública y con ello garantizan que la historia los incorpore a sus anales. Cuando los sujetos sociales hacen públicos sus actos pueden ser teorizados y revertirse sobre la acción práctica de los seres sociales. "El desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos, pero al mismo tiempo, nos hace más que individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los cuales puede defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente (Carr, 1996,36). En síntesis "apelar a la tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos ni los de otros en los conflictos de argumentos del presente salvo si los situamos en el contexto de las historias que les hicieron llegar a ser lo que ahora son (MacIntyre, citado por Carr, 1996:36)."

La idea de tradición postula que el sujeto es activo ya que se delibera sobre su acción y no lo puede hacer sin recurrir a lo que históricamente la

sociedad ha creado para valorar la actuación moral, política y ciudadana de sus integrantes: los gremios. Introducirse en las tradiciones, en algún campo de conocimiento, como he indicado, afecta a los sujetos, los forma para participar en la producción, circulación, sanción, reproducción de los campos de conocimiento.

Con base en estas ideas generales quisiera mostrar algunas tradiciones que están en la forma del pensar el trabajo del pedagogo.

Uno, la esclavitud

Como es de todos sabido, el pedagogo era el personaje que cuidaba al niño y que en estricto sentido era un esclavo que velaba por su protección. Lozano retoma un texto significativo de lo que era la actuación del pedagogo frente a los infantes (los hijos de los ciudadanos, el pedagogo no lo era):

> Me despierto al rayar el alba, llamo al esclavo y le ordeno que abra la venta […] Me levanto, me siento al borde de la cama y pido los calcetines y los zapatos, porque hace frío […] Me lavo bien las manos, la cara, la boca; me limpio los dientes y las encías; escupo, me sueno las narices y me seco, según debe hacer un niño bien educado […] Me pongo la túnica y me ciño con un cinto. Me perfumo la cabeza y me peino […] Salgo de mi habitación con mi pedagogo y mi nodriza para ir a saludar a mi padre y a mi madre […] Busco mi recado de escribir y mi cuaderno y se lo doy al esclavo […] Me pongo en camino, seguido de mi pedagogo por el pórtico que lleva a la escuela […] (1981:18-19).

La imagen es nítida y sitúa una práctica, la de acompañar al niño y a la vez cuidarlo, en sentido amplio protegerlo. De igual manera el pedagogo en la imagen está a la altura de la nodriza, otra figura que trata de los cuidados infantiles. Como metáfora, el pedagogo acompaña, permanece al lado del objeto de sus cuidados; está esclavizado a él.

La otra metáfora en la que se encuentra esclavizado el pedagogo es la que refiere Bernfeld (1975). Para él, el trabajo de todo educador está ejemplificado en el mito de Sisifo. Personaje mítico castigado por los dioses para hacer subir a cuestas una roca hasta la cima de una montaña, pero al

casi cumplir su meta una fuerza misteriosa arrastra hacia atrás la piedra, por lo que la tarea tiene que ser reiterada. Es un trabajo siempre renaciente, reiniciante. "La piedra, cuando parece llegar al punto requerido, vuelve también eternamente a su punto de partida" (Aubert, 2004:199). Es la metáfora clara que expresa el trabajo de todo educador, cuando aparentemente llegamos al punto requerido, el final de un curso, de un proceso, nuestra siguiente acción es encontrarnos en el punto de partida, atender un nuevo proceso y volver a iniciar la acción. Paradójicamente, no en el mismo lugar y con una historia que es la misma y es diferente.

Estas dos metáforas expresan bien el encadenamiento que tenemos con nuestro referente y con el proceso de educar. Y que también se aderezan en la dualidad de la propia palabra educación.

Dos, la doble raíz de educación

La palabra educación proviene de dos raíces. *Educare* que está relacionada con el plano biológico de la acción humana; es decir, de la nutrición, necesaria para que el infante sobreviva y se incorpore en la sociedad humana. Acción a partir de la cual los grupos humanos garantizan la reproducción de los grupos sociales.

Educación también está relacionada con *educere*, que implica salir, el superarse, por lo que el vocablo está relacionado con lo inacabado del hombre. En este sentido la educación implica que los hombres se construyen en relación con los otros hombres.

En el plano simbólico, *educare* está enlazada con la alimentación que los otros proporcionan para que el individuo se vincule con los seres sociales para que realice, cumpla el otro matiz de la palabra, *educere*. De esto se desprende que el aprendizaje es constante y que la educación concierne a la colectividad. De igual modo el sentido está ligado a los dos modelos básicos de la educación; hacer salir lo que los sujetos tienen o incorporarles lo que la sociedad ha construido como referente concreto que permite la construcción de la identidad social y personal.

Pero las paradojas de la educación no se quedan ahí pues el término define procesos aparentemente contradictorios y legítimos en sí mismos. El término educación admite diferentes sentidos, veamos sólo algunos de ellos. Es posible hablar de educación de esfínteres, lo que conlleva

a que legítimamente consideramos a nivel social que la asunción del control, en este caso individual, imprescindible para que los sujetos tomen el modelo como prototípico de la incorporación de lo simbólico (pues entre otros, implica asumir la regularidad como elemento rector de la vida). De igual forma, es posible hablar de educación liberadora, en tanto proceso tendiente a romper con los modelos establecidos, con lo instituyente, cuando se vislumbra como camino de la ruptura de poderes que sobredeterminan la conciencia de los individuos, como está planteado por Paulo Freire.

La pedagogía se constituye alrededor de la noción de educación (y desde la Ilustración alrededor de la idea de formación para algunas vertientes), para algunos es su objeto de estudio. Las relaciones entre educación y pedagogía son tensas, depende de diversas tradiciones que los actores, grupos e individuos construyen en cada una de las sociedades. Así, la relación pedagogía y educación en cada sistema educativo adquiere significados concretos y construye miradas sobre las cuales observar la actuación del gremio.

Tres, las historias de las ideas y las prácticas

Palop (1981) señala que los campos científicos surgen de acciones que han sido realizadas a lo largo de la historia por diferentes gremios. A este principio no escapa la pedagogía. Antes de surgir como disciplina universitaria ya existía un saber y unas prácticas que le daban sentido y reconocimiento social tan amplio como el que tuvo en su época, y para la nuestra la didáctica de Comenio, los escritos de Rousseau, (y antes que ellos) la Ratio Studiorum Jesuíta (de suma importancia en la constitución de la racionalidad del campo, según Durkheim).

Hacia 1700 las prácticas pedagógicas crecen en múltiples países, los sistemas escolares se perfilan (creando redes de centros escolares, cuerpos de funcionarios, gasto público y reglamentaciones), pero tardíamente la pedagogía nace como ámbito de reflexión disciplinar propio y con rango de estudio universitario.

Las prácticas pedagógicas, para la época de la Ilustración, son cada vez más amplias, no así el lugar de reflexión sistemático sobre la pedagogía en tanto disciplina. La pedagogía en tanto campo de reflexión sobre su estatuto

nace en las universidades alemanas en 1774 con Kant, del lado de la meditación filosófica, o teniendo a la filosofía como resorte de la cogitación.

Vemos aquí dos tradiciones, las prácticas y los modos de reflexión de un campo (que es múltiple a la vez) que hoy día todavía viven tensadas, despreciándose, buscándose, anhelando su encuentro. Según el lenguaje de la teoría de amor de Occidente, se espera la *unión* de la teoría y la práctica, con altas ganancias subjetivas para los actores que participan en su *encuentro.*

La formación del pedagogo oscila entre dos polos con difíciles, distantes o cercanos cruces. La formación del pedagogo ha sido construida en México retomando diversas fuentes, diversas tradiciones que han sido elaboradas como discusiones o propuestas locales y que han viajado a través de actores concretos y que en su viaje han interpelado a sectores sociales diversos. El viaje de las ideas se folclorizan en otras latitudes, creando nuevos significados y grupos sociales que los soportan y reconstruyen.

La tradición alemana. La paternidad de la pedagogía como campo sistemático (científico) se le otorga a Herbart (1806), quien plantea que la pedagogía está alrededor de la idea de educabilidad, ligada a la noción de formación que en la tradición alemana se entiende como formación de sí. A los alemanes se les debe este objeto de reflexión que no existía en el lenguaje castellano según se puede observar en el primer diccionario de la lengua española de Covarrubias (quien en 1611 define al pedagogo como el ayo que cuida al niño, la palabra pedagogía no existe, no es de uso común en el naciente castellano).

Además, la pedagogía alemana nace ligada a la tradición de la filosófica hermenéutica. Schleiermacher y Dilthey serían algunos de los autores vinculados a esta posición, en donde la pasión por el método permite la creación de un sistema de reflexión e intervención que hoy calificamos como pedagogía. La fuerza de la idea de método será de suma importancia en la concepción del trabajo del pedagogo.

La tradición francesa. El vocablo pedagogía se conserva en el lenguaje francés y permite ligarlo a la educación. Pero en Durkheim encontramos un esfuerzo de racionalización que complejiza el campo. Durkheim funda una disciplina sostenida por la reflexión de los “hechos sociales”; es decir la sociología. En el autor, la educación está ligada a la socialización. Durkheim, amante de los procesos sociales, duplica la reflexión y el campo, para él existe la pedagogía y la ciencia de la educación. La

pedagogía sería la reflexión de la intervención sobre los programas de acción que denominamos educativos. La ciencia de la educación sería la ciencia de las instituciones educativas, estudiaría su génesis, desarrollo y desenvolvimiento.

A la historia francesa habrá que sumar los supuestos de ciencias de la educación como modo diverso para comprender un objeto (educación) que dejó de ser unitario. Nos enfrentamos a la jerarquía científica para comprender lo educativo. Y lo educativo tiene una figura concreta: la de un pastel dividido con secciones diferentes, con abismo de por medio y con la unión de un significante: educación sin que necesariamente se articulen significados comunes. El pedagogo entonces es el que construye los puentes entre estos saberes.

La tradición anglosajona. En los países anglosajones el vocablo pedagogía no es utilizado para designar a los pedagogos. Utilizan el término educación o ciencia de la educación. En esta tradición, los supuestos empiristas (Locke) toman legitimidad en el campo educativo y avanzan hasta Spencer (1893) con el utilitarismo que reivindica el individualismo y acentúan la oposición de que el Estado tome las riendas legítimas sobre la educación de los individuos. Es hasta Dewey, quien desde el pragmatismo, y con las ideas de democracia sustenta la reflexión del sistema educativo norteamericano. La existencia de la ciencia de la educación sostenida como baluarte de la reflexión de los educadores impregna estilos de pensamiento particulares sostenidos sobre el saber hacer y donde la reflexión tiene un lugar importante: tomarse las cosas en serio y analizarlas en sus múltiples perspectivas.

La idea de formación del pedagogo, por lo menos en México, también se nutre de estas vertientes que folclorizan los saberes, actuaciones y modos de reflexión de los pedagogos. Los estudios comparativos pueden dar mucha luz sobre la forma en que en México se han concretado las discusiones sostenidas en otras latitudes. El sistema educativo mexicano se ha nutrido de todas ellas en diversos momentos de su edificación (Tenti, 1988).

Cuatro, el corpus y la definición de la labor

Comparado con otras disciplinas, incluidas las sociales, la pedagogía posee un cuerpo conceptual frágil, pues los aspectos fundamentales de la

reflexión están depositados en otros lugares; la filosofía de la educación, la psicología de la educación, etcétera (la imagen del pastel). No sólo eso, la labor que realizan los pedagogos ha pasado por un sinnúmero de imágenes. Tenti señala que "las representaciones reales del oficio de maestro que compiten por la hegemonía siempre constituyen una articulación de estos tres elementos estructurales: el apostolado, el trabajo y la profesión (1988:52).

Ferry también asume el apostolado como imagen clásica en la que se encuentran los educadores. Imagen que ha sido tensada en México a partir de los años 1970 por la idea de trabajadores de la educación. Asumirse como trabajador de la educación implica restarle contendidos a la idea clásica que socialmente se tiene de los educadores, de los pedagogos; sujetos que entregan su vida, que se dedican en cuerpo y alma a su escuela. Con la idea de trabajador, el docente reclama derechos sociales que hacen que la imagen clásica se demerite a pesar de que interpelan constantemente a ella para reivindicarse socialmente. En el mismo circuito entra la imagen del pedagogo como investigador.

Acudir, como actualmente se hace, a la noción de profesionalización desligadas de contenidos concretos, tiende a dejar vacío el contenido de la misma palabra. Profesionalización es una palabra en construcción social que cambia en relación con las condiciones sociales en las que los gremios las utilizan y el contexto social la significa. Así vemos que se ha particularizado en los diferentes países el ser pedagogo. No es lo mismo ser pedagogo en Alemania, que en Francia, o en Estados Unidos o en México: la práctica del pedagogo es una práctica contextualizada.

Saberes en la pedagogía

La organización del saber de la pedagogía

Más allá de la discusión de la pedagogía en cuanto ciencia, disciplina, paradigma (entre otras denominaciones) parto de un hecho: la historia de nuestra sociedad ha construido saber sobre lo pedagógico que está ligado a la cultura local y se enlaza con argumentos que circulan a nivel

internacional (considero que la pedagogía, como dice Dilthey, está vinculada a la historia-cultura de los pueblos). En este sentido, existen diversas formas de producir saber sobre un objeto educativo (que no siempre es el mismo), aunque prefiero cambiar la formula: existen diversas formas de producir saber sobre la práctica que nuestra sociedad sanciona como prácticas educativas.

De entrada, de la fórmula se percibe que la práctica de la que haré referencia es una práctica social (científica, política, de interacción, de intervención, por ejemplo) que tiene productos que circulan en ese mismo plano. Productos elaborados por agentes que ocupan una posición concreta en la división social del trabajo pedagógico. Es decir, son sujetos interesados, ligados a modos concretos de vinculación con la vida educativa en el sistema educativo nacional.

El saber pedagógico tiene diversas formas de manifestarse, de construirse (podemos no estar consonancia con ellos, pero es innegable que algo nos dicen sobre lo que nuestra sociedad considera como evento educativo). De acuerdo con Ardoino (1990), lo pedagógico se traduce/refracta en: estudios, ensayos, investigaciones, intervenciones, indagaciones. En cada uno de éstos, la idea de educación, el lugar de los sujetos, la asunción de las demandas institucionales, la comunidad (educativa, escolar o social) y la forma de difusión de sus productos es variopinta.

Otra forma de decirlo: el saber pedagógico no está depositado tan sólo en los programas, ni en los resultados de las investigaciones, ni en las revistas educativas (de difusión o especializadas), ni en las estadísticas del sistema, ni en las teorías educativas escritas con formalidad en los textos académicos. El saber pedagógico está en todos ellos porque relevan la diversificada experiencia humana (que Arendt [1996] caracterizó bajo la noción de pluralidad) y los modos variados de dar cuenta de ella: la pluralidad del saber.

La formulación de los tipos de saber que se generan en la acción práctica no es nueva. Aristóteles ya había indicado la distinción entre saber técnico y práctico (Serrano, 1998). La formulación aristotélica de los saberes ha sido readecuada (técnico, poiético, especulativo), ha sido retraducida por algunos autores, como Habermas (1990) (saber empírico-analítico, saber hermenéutico comprensivo, saber crítico), que dan algunas pistas para trabajar las formas de producción de saber y los procesos re-

flexivos y técnicos que están involucrados. Arendt (1996) distingue entre labor y trabajo, a partir de las formulaciones aristotélicas. Jackson (1990) también nos da algunas pistas para trabajar los momentos diferenciados en donde se involucra al saber pedagógico: la reflexión preactiva (antes de la práctica), la reflexión activa (en la práctica) y la posactiva (después de la práctica). Con base en esta distinción algunos autores, como Van Manen (1998), nos permiten vislumbrar el trabajo educativo, dice el autor, con cierto tacto pedagógico.

En especial voy a retomar las categorías elaboradas por Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (1999): saber para la práctica, saber en la práctica y saber de la práctica.

Saber para la práctica

En esta categoría se comprende lo que institucionalmente se denomina conocimiento base, conocimiento proposicional, las teorías formales, el conocimiento producto de las disciplinas que está asentado en las universidades o en los centros de educación superior. Es el conocimiento o la información sustantiva que recorre la formación inicial y que se espera sea asimilada por los futuros profesionales. Se espera que el dominio de este saber dé garantías de profesionalidad en la actuación de los educadores. Se presenta en los planes de estudios como el saber común que requiere ser aprendido, pues se considera la base de la actuación profesional.

Es en este nivel de categorización que se desprende la idea de que el conocimiento orienta la práctica de los sujetos, por lo tanto, el alimento de la formación es la asimilación de las teorías. Para nuestro caso, de la teoría educativa, de la teoría del aprendizaje, de la teoría social, de las teorías históricas, de la filosofía, por citar algunos ejemplos.

La identificación de la teoría supone, en el proceso formativo, que cambiará, organizará el conjunto de representaciones, intuiciones, juicios, verdades que los sujetos tendrán de la acción educativa. En estos lugares del currículum el alumno aprende, porque así también se lo han dicho sus maestros, que *es la teoría la que guiará su acción*. Es en estos lugares donde se construye una imagen racional de la acción: en la actuación profesional el sujeto aplica los designios de la teoría. El alumno se convierte en usuario de alguna teoría en particular. En mucho, las teorías que

se presentan en esta fase llevan al sujeto al desprecio, alejamiento, de la actividad práctica, que se considera un lugar de segundo nivel (segundo nivel dentro de una disciplina que algunos consideran de segunda, entonces estamos ¡en el sótano del saber!).

La idea de conocimiento para la práctica también tiene sus consecuencias en la formación continua: se espera dar más información de las disciplinas base para que el docente, por el hecho de recibir la información, amplíe el saber que ya tiene. Como puede desprenderse de la caracterización, lo que se supone acrecienta el campo pedagógico es nutrir más las disciplinas base, ampliar el conocimiento proposicional, ampliar la visión de la teoría ya establecida. El eje central que llevará a la acumulación del saber es la investigación (sea de la capilla que sea, ya cuantitativa, ya cualitativa) desprendida de las teorías sancionadas como loables de pertenecer a la caja de herramientas del profesional en educación.

Los organismos evaluadores de los profesionales encuentran en la categoría de conocimiento para la práctica su punto de anudamiento. Cada vez más se espera certificar a los profesionales con base en lo que se denomina por los grupos profesionales el saber mínimo que deben poseer (y deben saber) los profesionales de la educación.

Saber en la práctica

Los profesionales de la pedagogía por algún tiempo (bajo el predominio de la ficción cientificista) dejaron de utilizar la noción de oficio para hablar de su actividad en tanto sujetos dedicados a labores de enseñanza. La recuperación de ella por profesionales de la educación locales y extranjeros ha permitido reivindicar el saber que se consideraba de segunda. Como acertadamente señala Van Manen (1998) (y en ello se aleja de Shön), el saber en la práctica de la pedagogía no se parece en mucho al saber práctico de los médicos, ni de los arquitectos, ni de los músicos como sí lo indicaba Shön en su libro *La formación de profesionales reflexivos*.

La categoría de saber en la práctica en la pedagogía ha permitido llevar a primer plano la idea de las ciencias sociales de que la prácticas sociales son irrepetibles, singulares, únicas y están ligadas al sentido de la situación concreta en donde se desarrolla la acción social que tiene la intención de educar. Dice Cochran-Smit y Lytle:

> Un supuesto básico que se muestra aquí sobre el significado de enseñanza, de manera general, lo representa el oficio incierto y espontáneo, situado y construido en respuesta a las particularidades de la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas (2002:17).

La enseñanza como actividad situada advierte que el maestro piensa, toma decisiones, resuelve problemas y con ello da dirección no sólo a su acción sino otorga direccionalidad a la institución: es en suma una actuación "sabia" que se realiza sin acentuar la división social del trabajo pedagógico que asevera que hay un saber experto que tiende a moldear el saber del práctico. Además de que la categoría tiende a anular la distinción entre investigador/práctico, experto/práctico. Así, el saber de la pedagogía no está construido, *solamente*, por los expertos, también son agentes que generan conocimiento.

La construcción del conocimiento, desde la idea de saber en la práctica, destaca la reflexión que el sujeto llega a hacer de su acción. Si bien es cierto que esto requiere un trabajo individual, la reflexión se considera bajo esta vertiente de producción de saber como un trabajo *en* comunidad. En donde los argumentos del "conocimiento relacional narrativo implícito" (Clandinin en Cochran, 2002:17) permitan llevar a la transformación de la práctica y de la actuación de los sujetos en contextos que son considerados educativos.

Las metodologías de casos reflexivas proveen

> los contextos sociales e intelectuales en los que los futuros maestros o maestros con experiencia pueden indagar el conocimiento implícito en las decisiones de enseñanza acertadas de otros o pueden profundizar su propio conocimiento y habilidades para tomar decisiones sabias en el aula (Cochran 2002:24).

El conocimiento práctico es diversificado: desde las posiciones de que es el conocimiento verdadero de los sujetos en la actividad práctica hasta las versiones de que el conocimiento práctico está ligado a la connivencia en los grupos; es decir, un saber que no quiere modificar y pasa por los estilos más elocuentes de la racionalización. Por lo menos, es lo que he visto en México.

Saber de la práctica

En esta categoría se considera que la producción y aplicación del saber son complejas en sí mismas y tratan de anular la distinción experto/práctico. El eje central es teorizar la práctica y establecer la conexión de la misma con procesos más amplios: la conexión de su labor con otras escuelas, con otros espacios, con la formación de redes y espacios de comunidad de docentes que permita construir conocimiento de la práctica que lleve al maestro a aprender nuevas formas de estructuración del saber.

Desde esta perspectiva se ha creado un movimiento en donde se sostiene que el docente es el que se hace dueño de su materia de trabajo. Se piensa que los docentes son capaces de construir y reconstruir su materia de trabajo: el currículum. No se puede establecer que la teoría es la construcción de nuevo conocimiento proposicional, el establecimiento de nuevo conocimiento base. Sino que se busca producir nuevas formas de teorización con fines emancipatorios. Así el docente es visto como "teórico, activista y líder escolar" (Cochran, 2002:28).

La idea de investigar-indagar sostiene que los docentes son investigadores de sus propios centros de trabajo. Asevera Cochran-Smith y Lytle

> los maestros aprenden cuando desafían sus propias suposiciones, identifican los puntos debatibles sobresalientes de la práctica; se cuestionan, estudian a sus alumnos, aulas y escuelas: construyen y reconstruyen el currículum y adoptan roles de liderazgo y activistas con la intención de transformar las aulas, las escuelas y las sociedades (2002:30).

Forman para ello comunidades de indagación en donde los maestros noveles y los experimentados actúan como facilitadores de la experiencia en común, sin dejar de tener conexión con consultores y expertos externos a su propio centro.

Desde esta perspectiva se retoma la noción de Dewey de indagación (que no es necesariamente la idea de investigación que se quiera o no está muy ligada a cánones establecidos por cada tradición), como actividad con mayor apertura para construir saber local (conocimiento local en el sentido de Geertz, [1994]) y que lleva a la problematización constante del saber que se produce en la práctica profesional.

La construcción del saber pedagógico en el posgrado

Richarson (2006) inicia su ensayo con la pregunta, ¿cuáles son las metas y las características esenciales del Doctorado en Educación? Un aspecto sustantivo que habrá que trabajar para dar respuesta a la pregunta es sobre la representación que tenemos los docentes miembros del posgrado de lo que es la pedagogía y, por lo tanto, de lo que es generar saber pedagógico. Además de cuestionar a nuestros alumnos sobre lo que para ellos es hacer estudios de posgrado. Muchas veces estos dos ámbitos no están en conexión, ni lo estarán y ello define en mucho el destino del programa, el lugar de los docentes, la trayectoria de los alumnos y la valoración que hacen los organismos encargados de este nivel.

Un aspecto que está en juego en los docentes que participamos en estudios de posgrado es el relativo al valor simbólico que tiene trabajar en este nivel y que posee consecuencias subjetivas para la imagen que en el trayecto de nuestra labor profesional hemos construido de nosotros mismos. Desde mi punto de vista, este aspecto (simbólico) define en mucho la posición que tomamos: al seleccionar a nuestros alumnos, al señalar qué cursos damos, al participar en los comités de evaluación de los maestrantes o doctorandos. Tenemos un lugar común para caracterizar a la educación de posgrado: es el lugar de la construcción del saber, y el camino es la investigación. Sigo la metáfora de Zeichner (1993), glorificar metodologías de forma acrítica (principalmente las cualitativas) con resultados disímiles (utilizo la palabra más suave), para la construcción del campo educativo, para la institución de donde procede el maestrante/doctorante, y para el propio sujeto que se tituló en este nivel y ahora circula en el mundo con el sentido aristocratizante que indicó alguna vez Bourdieu.

La idea de construcción de conocimiento está muy ligada a la tarea universitaria, paradójicamente buena parte de nuestros estudiantes están ligados a instituciones, agencias no universitarias. ¿Se tendrían que demeritar los objetivos? ¿Plantearnos nuevas formas de construcción (sin privilegiar la idea común de investigación? ¿Sostener formas de acompañamiento diversificadas? Entonces, ¿qué hacer en el posgrado?

En esto voy a seguir a Richarson: una de las primeras tareas es trabajar con el prejuicio de los sujetos (maestros y alumnos) sobre lo que es el conocimiento pedagógico y su conocimiento logrado en la práctica. Romper con creencias es una tarea central del posgrado.

En segundo lugar, crear un currículum que exprese las formas diferenciadas de producción de saber en la pedagogía (que no es psicología, que no es sociología, que no es antropología, que no es ciencia política; aunque colabore con ellas, aunque dialogue con ellas, aunque traduzca algunas estrategias de construcción del saber). Un currículum que ofrezca a los estudiantes saber para la pedagogía, saber en la pedagogía y saber de la pedagogía como parte de su formación y como estrategias de especialización. Lo que lleva al tercer punto.

El posgrado tiene como meta (Richarson) *a)* Formar miembros de la pedagogía con conocimiento amplio de la materia, con saber sobre sus tradiciones; utilizar las mejores ideas y prácticas y mostrar a otros el conocimiento dentro y fuera del campo. *b)* Formar a sujetos capaces de transformación de las prácticas educativas (políticas, administrativas, burocráticas). Si el saber tiene efectos tendrá que afectar a la comunidad de la cual el sujeto forma parte. No vale alejarlo en la temática de indagación si no prevé transformar a su comunidad, en las acciones, en las representaciones, en las tareas prácticas de la vida diaria. *c)* Formar sujetos que liguen la construcción de estrategias de transformación con sentido moral de la realización de su acción.

Como indiqué al principio, las ideas que he expresado tienden puentes para trabar formas de construcción en la pedagogía. Como el trabajo del ingeniero, crear puentes; como el del arquitecto, edificar; como el del pedagogo, apostar por la virtud de los lazos educativos que unen a sujetos en proyectos comunes, por supuesto, sin verlos como objetos.

Bibliografía

Ardoino, J. (1990). Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. En Ducoing, P. y A. Rodríguez (comps.). (1990). *Formación de profesionales de la educación.* México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

Arendt, Hanna (1996). *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

Aubert, A. (2004). *Entre Prometeo y Sísifo.* México: Pomares.

Bernfeld, S. (1975). *Sisifo o los límites de la educación.* México: Siglo XXI.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Morata-Paideia.

Castoriadis, Cornelius (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Caronte.

Cochran-Smith, M. y S. Lytle (2002). *Dentro/fuera. Docentes que investigan.* Madrid: Akal.

Cochran-Smith, Marilyn (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio". pp. 533-549. En Pérez Gómez, A., J. Barquiz, J, F. Angulo (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.

Durkheim Émile. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Feyerabend, Paul K. (1982). *La ciencia en una sociedad libre.* Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método.* Madrid: Sígueme.

Geertz, Clifton (1994). *Conocimiento local*. Madrid: Paidós.

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tecnos

Jackson, Ph. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Lozano, Claudio (1981). *La escolarización. Historia de la enseñanza.* Barcelona: Montesinos.

MacIntyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Palop, Pilar (1982). Epistemologia de ciencias humanas y ciencias de la educación. En Basabe *et al*. (1982). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

Popkewitz, Thomas S. (1987). La producción del conocimiento y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares, 61-85. *Revista de Educación 282*. Madrid: MEC.

______. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. 125-150. *Revista de Educación 285.* Madrid: MEC.

Richarson, (2006). Stewards of a field, stewards of an enterprise. En Golde, M. y G. E. Walker, (eds.) (2006). *Envisioning the future of doctoral education. Preparing stewards of the discipline.* EUA: the Carnegie foundation for the advancement of Teaching, pp. 251-267.

Rojas Iliana (1999). "La denominación institucional de las licenciaturas en Pedagogía y/o Ciencias de la educación. Consideraciones analíticas". *Memoria Electrónica*. Área III., V Congreso de Investigación Educativa. COMIE, Aguascalientes.

Schön, Donald A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

_____. (1998) *La formación de profesionales reflexivo.* Barcelona: Paidós

Serrano, J. Antonio (2008). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México.* México: UPN.

Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax-México.

Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.

Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". *Revista de Pedagogía*. Núm. 220. Barcelona: Fontalba, diciembre.

La formación del pedagogo, ¿un ejemplo de formación docente?

Cristina Soto

Introducción

A lo largo de las dos últimas décadas, la investigación en torno a la formación docente, en el país, se ha desarrollado de manera sustantiva, según lo muestran los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). No obstante, en comparación con ésta, la relativa a la formación del pedagogo parece poco reconocida. Las causas de ello probablemente se encuentren en que la identidad profesional de éste es poco clara y, por otro lado, los procesos de constitución de la pedagogía como campo disciplinario resultan polémicos y diversos, en función de que no hay una postura precisa respecto del tipo de conocimiento que es ésta. Un ejemplo es la propia teoría pedagógica, la cual resulta incierta frente a sus planteamientos, tanto, que la manera en que se conceptualiza y enseña resulta compleja, pues se pueden apreciar múltiples planteamientos en torno a ella.

Al referirnos a la formación, nos encontramos frente a la presencia de dos temas, que si bien se les ubica dentro del ámbito educativo, resultan disímiles en varios aspectos, como que contemplan una perspectiva distinta en torno a la formación (normalista y universitaria); hacen alusión a sujetos diferentes

(profesores y pedagogos) y, por ende, a prácticas pedagógicas diversas, así como, también, es posible distinguir entre los roles que desempeñan estos individuos. De esta manera, la pretensión de este ensayo es reflexionar, eminentemente, sobre el tema de la formación de los pedagogos a partir de los aspectos enunciados en las líneas anteriores que se abordarán desde la perspectiva teórica de autores como Rojas Moreno, Bernstein, Postic, Barrón, Villalpando, entre otros. Se tratará, también, el asunto de la formación profesional y académica por la que transitan los pedagogos.

Concepto de formación

Pensar en la formación del pedagogo implica de modo inherente reflexionar sobre el propio término de formación. Al examinar los textos que abordan, definen y describen el concepto de formación, se puede advertir que éste es explicado desde lo que puede significar y representar para el sujeto que se forma; es decir, hablar de formación es hacer alusión y considerar, ante todo, al individuo que es quien se forma. Por consiguiente, conocer y entender la acepción que tiene el término "formación" dentro del ámbito educativo es hacer referencia al concepto mismo que tiene cada sujeto sobre dicha expresión, ya que será precisamente éste quien determinará el ser de su formación, pues

> se trata de vivir una experiencia formativa, toda vez que la formación es precisamente la reflexión de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y transformación. La intención es propiciar que cada quien tome su formación como algo que compete a su responsabilidad, y no a la de otros como muchas veces nos ha parecido (Reyes, 1993:4).

Si en este momento hiciéramos una analogía entre lo que los griegos consideraban que debía ser la formación y lo que señala Gilles Ferry al respecto, podríamos ver que los planteamientos de ambos coinciden al pensar que la formación de todo sujeto tiene que ser producto de un proceso de construcción consciente y racionalizado, partiendo siempre de los deseos e intereses de sí mismo. Sin embargo, entre estas dos exposiciones emerge una diferencia, sobre todo dentro del planteamiento teórico de Gilles Fe-

rry, el cual advierte que la formación genera, en la actualidad, una fuerte contradicción, en relación con que una persona no sólo debe pensar en formarse a partir de sus propios intereses, sino también a partir del rol que quiere desempeñar dentro de la sociedad tanto profesional como socialmente.

Pensamos que este interés por ocupar un lugar en un grupo de individuos que coinciden en ocupación, como lo puede ser el magisterio, responde más a una condición ideológica del deber ser que a una vocación nata hacia formarse en una determinada área de conocimiento o bien en un campo laboral.[1] Frente a esta circunstancia Gilles Ferry percibe e interpreta la formación:

> [...] como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante. [...] Desde esta perspectiva, la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite (Ferry, 1991:50).

Esta última idea, además de que nos parece que es la más fuertemente arraigada hoy en día en el terreno de lo educativo –pues no hay que olvidar que éste es el mejor medio de poder que tiene el gobierno como entidad concreta y como estructura de dominación que se ejerce sobre la sociedad, siendo ésta una abstracción de la primera–, nos permite darnos cuenta que gran parte de las descripciones que se hacen dentro de dicho ámbito, respecto de la formación, contienen una doble orientación acerca de lo que en ella se representa. Para Ferry esto no es más que el resultado de que "la formación [surge] como uno de los grandes mitos de este medio siglo [...]" (Espinosa, 1990; Ferry, 1991; Zúñiga, 1993); es decir, como un concepto y como una acción que ante la existencia, por un lado, de una enorme

[1] El señalar esto nos conduce a cuestionarnos, ¿para qué se forma realmente en las escuelas normales? Si tomamos en cuenta que los futuros docentes sólo reproducirán, valiéndose de técnicas, métodos y los elementos que estén en sus manos los conocimientos que se consideran propicios enseñar en el nivel educativo en el que éstos laboren; estamos hablando de que se les forma para un trabajo y no para elaborar teoría sustantiva sobre su ámbito de estudio que les permita enriquecer su formación. Posiblemente encontremos una respuesta más acertada al analizar los planes de estudio de una de las instituciones formadoras de maestros como lo es la Escuela Normal Superior de México.

diversidad de posturas acerca de lo que se cree que ésta es, y, por otro, de las expectativas que se abren al ejecutarla; circunstancia que crea una completa confusión sobre lo que realmente es la formación. Díaz Barriga opina al respecto que:

> El concepto de formación, como otros muchos asociados directamente a la educación, es un centro de debate y de polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa. En efecto, la formación invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permitan desentrañar su sentido originario. De igual modo, la formación apunta hacia la multiplicidad de procesos de apropiación constitutivos del actor social y, de manera más diferenciada, a procesos formativos guiados por la prescripción institucional. Cualquiera que sea la escala de observación o la perspectiva disciplinaria donde se sitúe el análisis, el concepto de formación estará siempre asociado a referentes del campo del conocimiento y de la realidad. La formación [se debe adecuar] a los requerimientos de la demanda temporal, ya sea de las organizaciones, de los grupos o de los sujetos interactuantes (Pacheco y Díaz Barriga, 1993:7).

Formación del pedagogo

Cuestionarse acerca de qué es el pedagogo puede parecer una pregunta innecesaria para dilucidar la conceptuación de la teoría pedagógica; sin embargo, la supongo como una tarea indispensable para alcanzar ese objetivo. Si bien la investigación que estoy elaborando se enfoca al tratamiento de una categoría propia del conocimiento pedagógico, no puede desarrollarse olvidando al sujeto que está inmerso en él, pues es precisamente éste el encargado de trabajar en torno a todos los aspectos que constituyen al objeto de estudio de la pedagogía, es decir, la educación. Sería imposible pensar en ésta sin la presencia del hombre, en el sentido de que no podría hablarse de un acto educativo, cualquiera que éste fuera, al nivel o espacio que se diera sin que hubiera de por medio la figura humana. De esta manera, es que justifico el hacer referencia al sujeto pedagogo, siendo precisamente éste el encargado de reflexionar y analizar sobre la teoría pedagógica que se ha ido construyendo a lo largo de la historia de la educación y que será

precisamente la que le permita a él elaborar la correspondiente a su época, pues no hay que olvidar que en el ámbito educativo todo es cíclico.

Según Joaquín García Carrasco, el pedagogo es un sujeto formado desde diversas disciplinas formativas o de carácter general, que conllevan implícitamente formar un hombre culto (García Carrasco, 1993). Las ciencias a las que este autor está haciendo alusión, se puede suponer que son, principalmente, la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía;[2] siendo esta última el núcleo de conocimiento[3] en la formación del pedagogo. Cabe en este momento, por tanto, dar una noción respecto de lo que es la pedagogía, con la idea de integrar un binomio: pedagogía-pedagogo.

La pedagogía se reconoce como la ciencia que se encarga de estudiar los modelos educativos; así como de la transmisión de conocimiento desde una postura ética, moral, social, cultural y epistémica que pretende construir al ser, a través de una relación pedagógica; es decir, por medio de la enseñanza.

Una vez justificado el sentido de la pregunta con la que iniciamos y de haberle dado una respuesta, que puede juzgarse como de muy general, se puede asumir que queda claro qué es un pedagogo y al mismo tiempo es posible conocer y entender cuáles son sus competencias, entendidas estas últimas como la formación o preparación de un sujeto en alguna actividad o conocimiento; para pasar a abordar otros temas que se encuentran estrechamente relacionados con la conceptuación de la teoría pedagógica, por parte de los propios pedagogos y de aquellas personas que se dedican a su estudio como especialistas.

Formación profesional

Referirse a la formación profesional del pedagogo requiere que se le contextualice en el ámbito social, económico y cultural, ya que es, desde estos espacios, donde es posible determinar la posición que ocupa dicha profe-

[2] Más adelante abordaremos con detalle el papel que tienen estas disciplinas dentro del ámbito educativo.

[3] Estoy refiriéndome a conocimiento, exclusivamente, como la creencia con certeza.

sión en la sociedad en que se desarrolla. El problema para la profesión del pedagogo, en relación con otras ocupaciones profesionales, radica en que ésta suele ser considerada por los legos y, desafortunadamente, también por aquellos que se especializan en la educación, como una carrera en la que intervienen un conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que poco se distinguen de aquellas que llevan a cabo los sujetos que ejercen la profesión docente, principalmente en los niveles de educación básica.

Esta situación se hace cada vez más critica, no porque el objeto de estudio y de trabajo sea el mismo en ambas profesiones, a saber la educación, sino por la manera en que los individuos que se forman pedagógicamente desarrollan sus actividades, ya que éstos suelen vislumbrar su quehacer profesional, igual que lo hace un normalista: es decir, enfocado esencialmente a la transmisión de contenidos y a la ejecución de didácticas que permitan llevar a cabo dicha actividad con eficacia. Habrá que reconocer, también, que esta problemática es producto, por un lado, del propio desarrollo de la disciplina pedagógica, que en ocasiones suele presentarse confuso y, por otro, que es una carrera que se encuentra sometida a un constante cambio por su inserción en un campo ocupacional que está determinado por diversos aspectos de orden social.

Al respecto, Concepción Barrón (2003) establece que el origen y la evolución de las profesiones en México se ligan con diversos proyectos político-culturales del Estado, y es posible afirmar que para el caso de aquellas carreras dedicadas al ámbito educativo y que tienen una injerencia importante en la sociedad la incidencia en ellas es mayor por parte de las diversas políticas que establece el Estado. En síntesis, podríamos afirmar que:

> el significado de una profesión, es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación, dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven, y del poder político de sus miembros. Esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento, o de su aplicación a la solución de determinado problema (Barrón, 2003).

Al tomar como base esta perspectiva se pueden plantear algunas consideraciones hacia la formación del Licenciado en Pedagogía, como es el hecho de que esta visión comprende un conjunto de procesos sociales que inciden en la preparación de dicho sujeto y que, además, vislumbra propósitos precisos para cuando se llegue a desempeñar en el ámbito laboral. Dicha formación está basada en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales sobre el campo de la pedagogía, a través de los cuales el individuo puede llegar a profesionalizarse.

Así pues, y siguiendo a Concepción Barrón

> la formación [en este caso la del pedagogo] queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito del trabajo. Cada profesión privilegia un sentido específico del saber (reflexión) y del trabajo (aplicación). [Lo que permite determinar que] la formación se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes, y que avalan la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales (Barrón, 2003:21-22).

Autores como Furlán establecen que la incorporación de la pedagogía a las universidades ocurrió por: *a*) las profundas transformaciones históricas en las que las prácticas educativas existentes resultaban disfuncionales; *b*) el desafío teórico y práctico que el desarrollo histórico imponía a las nacientes ciencias del hombre; *c*) la necesidad de formar docentes de nivel medio, y *d*) la acelerada masificación de los niveles medio y superior en los años 1960, 1970 y comienzo de los 1980 (Barrón, 2003:38). Si esto es acertado, vale la pena considerar que el conocimiento pedagógico y su institucionalización como disciplina profesionalizante resulta "algo" que rebasa las causas que llevaron a la pedagogía a las instituciones de educación superior. Aproximándose al desarrollo que ha alcanzado este saber, parece erróneo adscribirlo a un conocimiento auxiliar y dependiente de otros. La pedagogía es una disciplina enfocada al estudio de lo educativo y, por ende, es aplicable a todos los niveles escolares y a todas sus áreas.

Sin embargo, poco dicen estas causas respecto de la conformación de planes de estudio orientados a formar profesionales que contarán con un conocimiento especializado que permita estudiar lo educativo desde otra

perspectiva que no sea la puramente práctica y emergente. Por ello, valdría la pena detenerse a reflexionar sobre una cuestión que resulta sustancial, para lo que se está trabajando, y que tiene que ver con la formación académica; es decir, con el tipo de pedagogía que se imparte en las universidades.

Formación académica: pedagogía normalista y/o pedagogía universitaria

Permítaseme partir de una idea que puede parecer elemental, pero que resulta sustancial mencionar para el desarrollo de este trabajo. La relativa a la que el sujeto que pretende convertirse en pedagogo recibirá, de la institución en la que se forme, el conocimiento propio de la disciplina pedagógica; es decir, se le proporcionarán los contenidos que se consideran sustanciales. Dicho esto es posible empezar por cuestionarse acerca del tipo de formación pedagógica que se imparte en las instituciones de educación superior que ofrecen la Licenciatura en Pedagogía. Rojas Moreno (2004:451-476) señala que existen dos tipos de formación pedagógica, sobre las que poco han trabajado los especialistas del tema: la normalista y la universitaria.

> Con *pedagogía normalista* se ubica la formación pedagógica estrechamente vinculada con la didáctica, en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. Con *pedagogía universitaria* se alude al conjunto de conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio.

De esta distinción surgen varias cuestiones para reflexionar en torno a la formación académica que reciben los sujetos a ser pedagogos; la primera de ellas está en función de un análisis curricular con el propósito de ver si los contenidos que se le proporcionan a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, concretamente de la Universidad Pedagógica Nacional, están elaborados desde la perspectiva de una pedagogía normalista y/o

universitaria, ello con el objetivo de aclarar su propio campo laboral y por ende el perfil de egreso de dicho sujeto.

Pensar en la formación pedagógica normalista implica precisar si al estudiante de pedagogía se le ha preparado en función del conocimiento, manejo y elaboración de diferentes didácticas que en un futuro pueda aplicar en los distintos niveles educativos, fundamentalmente en preescolar, primarias, secundaria; ya que no hay que olvidar que en la realidad laboral es, precisamente, en estos espacios en donde se le puede ver inmerso al pedagogo y en segundo lugar en la educación media superior y superior. Así mismo, habrá que meditar si la instrucción de esta visión de formación normalista está enfocada para generar, únicamente, en los estudiantes de pedagogía un análisis y reflexión alrededor de las formas de enseñanza que se gestan en los diversos ámbitos escolares con el fin de mejorarlas e innovarlas.

Si se vislumbra una formación de tipo universitaria se puede presumir que se parte de una perspectiva universal o más amplia del conocimiento pedagógico, en donde lo educativo es estudiado desde diversos enfoques disciplinarios que dan como resultado un panorama general de dicho ámbito, así como también la posibilidad de que el estudiante de pedagogía pueda vislumbrar su quehacer profesional en otros espacios de trabajo que no se aboquen exclusivamente en la docencia, como lo puede ser la investigación, evaluación y elaboración de materiales didácticos, planes y programas de estudio, libros de texto, etcétera.

Desde una visión muy elemental de lo que se observa en los procesos de formación de la Licenciatura en Pedagogía, se puede suponer que ambas pedagogías son parte de éstos, no obstante es necesario establecer, por un lado, cuál de ellas es la más importante para la preparación académica y profesional del pedagogo y, por otro, la que se privilegia en dicha preparación o si las dos se enseñan indistintamente por considerarse como las bases conceptuales con las que debe contar un futuro profesional de la educación.

Prácticas pedagógicas

Hablar de la formación académica del sujeto que quiere ser pedagogo desde cualquier perspectiva pedagógica, conlleva a reflexionar en términos

generales sobre aquellos elementos que desde la perspectiva de Bernstein subyacen en cualquier relación pedagógica y que son denominadas por él como reglas de la práctica pedagógica. Dicho autor estable una distinción entre las reglas de construcción de las prácticas pedagógicas y las diversas realizaciones prácticas que permiten estas reglas, en otras palabras, "se hace alusión a la transmisión y lo transmitido por esa transmisión" (Bernstein, 2004:14).

Si tomamos en cuenta los elementos que les subyacen a los dos tipos de formación pedagógica: normalista y universitaria, que se trabajaron en el apartado anterior, podemos ubicar que su ejercicio está en función de lo que se denomina práctica pedagógica; es decir, un transmisor cultural que depende de "un dispositivo exclusivamente humano, tanto para la reproducción como para la producción de la cultura" (Bernstein, 2004:73).

Esto significa que la estructura del discurso pedagógico, puesto en forma de pedagogías, al ser enseñadas en instituciones dedicadas a la formación de un conocimiento disciplinar especifico, como lo es el relativo a la pedagogía, comprende de manera implícita el propósito de generar una reproducción o transformación cultural a partir de los propios actores que permiten la existencia de relaciones que se dan entre quienes se desempeñan como transmisor (docente) y adquiriente (alumno). Este tipo de convivencia es calificada de asimétrica, ya que difícilmente se puede entablar entre ambos sujetos (transmisor-adquiriente) una relación unidireccional y justa, debido a que en ella no sólo está en juego un objetivo, en términos, académicos sino también relaciones de poder, cultura e ideología (Bernstein, 2004:75).

De esta manera, Bernstein propone tres reglas que se encargan de guiar cualquier tipo de práctica pedagógica. Siguiendo esta lógica es posible pensar de manera más precisa elementos tales como la jerarquía, secuencia y criterios que aparecen en las formaciones pedagógicas presentes en la Licenciatura de Pedagogía. La presencia de estos tres elementos como las reglas que sigue toda relación pedagógica suelen presentarse de forma explícita o implícita.

Lo hasta aquí expuesto hace necesario realizar un trabajo mucho más puntual y con elementos teóricos más profusos para poder hacer una lectura precisa de los planteamientos que elabora este autor, en función de lo que acontece en los procesos de formación de profesionales de la educación,

como vienen a ser los pedagogos. Cabe mencionar que sería incorrecto pensar la preparación académica de estos sujetos, exclusivamente, desde la perspectiva de lo que se supone que tendría que hacerse en ésta; de ahí que sea indispensable aludir a que la enseñanza del conocimiento pedagógico está determinado no sólo por los sujetos que lo han construido, sino también por los aspectos de tipo social e histórico que inciden en el proceso de formación profesional.

Consideraciones finales

Las ideas expuestas en las páginas precedentes permiten establecer, aunque de manera somera, puntos de reflexión que, si bien ya han sido abordados por diversos especialistas de la educación: sociólogos, historiadores, filósofos y psicólogos, es indispensable que las generaciones actuales de pedagogos, dediquemos por lo menos parte de nuestro ejercicio profesional a pensar sobre cuestiones tan fundamentales como lo es nuestra propia formación, pero que también las instituciones encargadas de ella ubiquen parte de su trabajo al análisis de este tema, así como de otros tópicos tales como los roles, las prácticas pedagógicas, las tendencias en la pedagogía, etc., con el objetivo de aclarar el propio campo profesional y ampliar la perspectiva que se tiene en la sociedad que conformamos como comunidad de especialistas y del conocimiento que detentamos.

Reconozco que las reflexiones hechas muestran una visión sesgada de las mismas, pues se encuentran instauradas, eminentemente, en lo discursivo, de ahí que sea necesario trasladarlas al espacio concreto donde se encuentran los pedagogos, con el objetivo de trascender lo escrito y reconocer la o las ideas de formación que manejan los alumnos y docentes de la Licenciatura en Pedagogía, pues será donde se comenzará a conocer y entender la identidad de dichos sujetos. Además, valdría la pena analizar con detalle de qué manera la profesión de pedagogo cumple con aspectos tales como la producción de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas, que pueden considerarse como propias de toda profesión y lograr determinar los contenidos que se imparten para alcanzar la formación que se está gestando en la institución y, con ello, poder determinar el tipo de pedagogía que se maneja.

Lo anterior permitiría identificar en donde se ubica la teoría pedagógica dentro de las dos formaciones pedagógicas: normalista y universitaria, pues responder a ellas desde una suposición puede proporcionar argumentos vagos. Si queremos encontrar una respuesta con bases más sólidas es indispensable dejar en claro cuál es la idea de teoría pedagógica que subyace en el plan de estudios como un espacio curricular del mismo, cuál es la idea que aparece en los programas de estudio, en el profesor y posteriormente en los alumnos.

Bibliografía

Barrón Tirado, Concepción (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

Bernstein, Basil (2004). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.

Espinosa Proa, Sergio (1990). La mitología en la formación de profesores, en *Crítica*. 41-42, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación*. España: Paidós.

Gallego Badillo, Rómulo (1992). *Saber pedagógico: una visión alternativa.* Santa Fe de Bogotá.

García Carrasco, Joaquín (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* España: Santillana.

Jaeger, Werner (1980). *Paideía: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coord.) (1993). El concepto de formación en la educación universitaria, en *Cuadernos del CESU 31*, México: UNAM.

Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coord.) (1993). El concepto de formación en la educación universitaria en *Cuadernos del CESU 31*, México: UNAM.

Reyes Esparza, Ramiro (1993). La formación inicial del profesor de educación básica. En *Cero en conducta*, año 8, núm. 33-34, mayo, México.

Rojas Moreno, Ileana (2004). La transición de la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, México.

Teoría pedagógica y formación del pedagogo: una relación indisoluble

Eduardo Velázquez Suárez

La lectura del mundo antecede
a la lectura de la palabra
Paulo Freire

En este trabajo se exponen algunas reflexiones sobre la importancia de las teorías pedagógicas en la formación del pedagogo. Se abordará una revisión del concepto de teoría desde una perspectiva crítica, enfatizando el problema de la creación de las teorías en el campo pedagógico, escrutando algunos aspectos de su desarrollo, evolución y los criterios posibles de constitución de las teorías pedagógicas dentro del proceso crítico de reflexión de las prácticas del pedagogo, las funciones de las teorías pedagógicas y su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el currículo.

El distanciamiento entre teoría y práctica es objeto de grandes reflexiones en diferentes campos del saber, cuestión no ajena al campo pedagógico (Flórez, 1994; Kemmis, 1995). Este alejamiento se explica entre otras razones por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La concepción racionalista de la teoría en las ciencias sociales, a decir de Carr (1995:32)

> es una perspectiva unilateral […] que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción […] más que el modo en que la acción y cómo las circunstancias de la acción configuran

también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra compresión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible.

La manera de ver, interpretar, explicar y describir al mundo, dentro del marco teórico racionalista prefigura la actividad humana sobre el mismo. La teoría –*bajo este paradigma*– trastoca el sentido social de toda acción humana, fracasando en su intento de transformar la realidad social, debido a la intención totalizadora y manifiesta de describir y explicar la realidad y dominarla (Carr, W. 1995:17). Esta interpretación influyó sobre diversos campos y ámbitos de acción, especialmente el pedagógico, donde la separación entre teoría y práctica es más pronunciado, aún más a raíz del advenimiento de las ciencias de la educación en el siglo XIX. Vivas (1997:1) lo subraya cuando expresa que este problema ha estado presente en los educadores desde hace tiempo, enfatizando las preocupaciones de Pestalozzi en su época sobre el tema, incluyendo las posturas de investigadores recientes.

El resultado de amplias investigaciones ha resaltado las críticas que recaen fundamentalmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la institución educativa en donde actúa. En esta dimensión se puede aplicar contraria y metafóricamente las palabras de Freire: "La lectura de la palabra *Teoría* antecede a la lectura del mundo *práctica*, expresión que pretende recrear la realidad donde las prácticas pedagógicas han sido antecedidas por teorías poco o nada contextualizadas socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados proceso formativos" (Lacueva, 1997; Carr, 1995).

La consideración sobre el distanciamiento de la teoría y práctica pedagógica no puede ser develada sin revisar la interpretación conceptual de teoría. La teoría entendida desde la racionalidad positivista tiene sus consecuencias en el ámbito pedagógico –*orientando generalmente al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio-cultural e histórico en el que participa como profesional*– (Carr 1995). Se plantea el rescate de una definición crítica que enfrente el dilema teoría-práctica pedagógica desde el proceso de investigación del quehacer del docente, para lo cual se asume la definición expuesta por Carr (1995:15) quien afirma que:

> […] el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social.

Se entiende entonces que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo, iniciándose con el giro conceptual que realiza el teórico desde los constructos y proposiciones fundamentales sobre los que asienta la comprensión de curso usual de la vida cotidiana. La teoría entonces está tocada por las concepciones e ideas del investigador y por las implicaciones socioculturales del contexto histórico en donde actúa.

En el terreno de la pedagogía, se entiende que la teoría es un conjunto de saberes, constructos y proposiciones que sirven al docente para la comprensión –*transformativa*– del proceso pedagógico. Esta acepción sobre teoría pedagógica no es unívoca, al contrario, el énfasis de interpretación dado inicialmente a la misma ha estado centrado simplemente en *describir, explicar y predecir* los fenómenos.

La explicación y predicción como funciones dominantes y unívocas obedecen a una concepción de la teoría –*racionalista*– como construcción mitificadora de la realidad, que se expresa bajo una manifestación ideológica y no como una manifestación pública de cambio y transformación social (De Sousa, 1996). He aquí un primer punto de consideración crítica: ¿cuál es la diferencia entre la comprensión del fenómeno y la explicación y predicción de la realidad como funciones de la teoría? La interrogante abre la discusión sobre el modelo de teoría y las funciones que de ella se derivan, de tal manera que se considera, dada la complejidad de los procesos humanos y sociales que se suceden en la actualidad, que no se puede continuar con tal acepción de teoría, –*el pensamiento guía la acción*–, sino por el contrario la concepción de una teoría íntimamente ligada y construida –*reflexionada*– desde las propias prácticas (sociales-públicas) y viceversa.

Este planteamiento intenta ayudar a resolver la contradicción permanente entre teoría y práctica en el campo pedagógico, lo que se traduce

en definir a los pedagogos como profesionales intelectuales, con unas competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. Se entiende entonces que la teoría debe ser una construcción humana de carácter social / pública, holística, crítica y ecológica, donde se integran y potencien tanto comprensión como descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica.

A todo esto, ¿qué es lo pedagógico? En la actualidad, dada la exponencial ampliación de investigaciones y saberes sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, se considera que esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En este trabajo se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego Badillo, 1990; Flórez, 1994; Álvarez de Zayas, 1999), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno-profesor y la gestión escolar además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

Así, la pedagogía debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo, inclusive en la educación superior, donde el pedagogo es un agente de la pedagogía; es decir, definido como un intelectual capaz de teorizar, dirigido por sus vivencias y el sentimiento profesional e intelectual que ejerce sobre el proceso educativo-formativo que orienta. Los pedagogos, dada su condición, pueden revitalizar su función social como actores-sujetos transformadores críticos-del proceso formativo.

Estos no deben convertirse en simples operarios de un conjunto de constructos y preposiciones sobre la práctica pedagógica que no es suya; los pedagogos como prácticos requieren de un *conocimiento profundo de la realidad donde intervienen profesionalmente*, lo que no debe desconocer su capacidad de reflexión y teorización sobre la practica –*unidas dialécticamente*–. La construcción de teoría ha sido generalmente propia de los marcos académicos y grupos de investigación institucional. Los constructores de teoría han de apoyarse en la fuerza de las teorías pedagógicas constituidas como tales, ya que éstas representan marcos conceptuales y metodológicos para clarificar los esfuerzos teóricos de los pedagogos.

La ubicación del pedagogo en los procesos educativos y en la institución escolar, le da a su quehacer ciertas características derivadas de

las condiciones concretas de trabajo, lo que le plantea incuestionables obligaciones, cortapisas, limitaciones y dilemas que son ineludibles. Es allí donde tiene la posibilidad de reflexionar, producir y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en su diario quehacer. Para Vasco (1995:18) este saber "[…] complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro enseña […]" en procuración de la formación integral de los estudiantes. Este saber se estructura desde las respuestas que se le dan al docente a cuestionamientos tales como: ¿qué enseño?, ¿a quién enseño?, ¿para qué enseño? y ¿cómo enseño?, con miras a definir un proceso formativo.

El saber pedagógico es la principal fuente para la constitución de la teoría pedagógica, ya que al sistematizarse *–por reflexión sobre su práctica educativa–* ha de permitir la reconfiguración y transformación teórica del pedagogo y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta. Este saber ha estado presente constantemente en la historia en relación con los procesos formativos dirigidos por la enseñanza, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart, entre otros (Martínez, 1987:20), y enciende entre los involucrados en el hecho educativo la esperanza de cambiar su práctica y escapar al tedio de la cotidianidad, lo que supone pasión, poder de ensoñación y fe en al cambio educativo.

En conclusión, el saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica. Vasco, C. (1996:6) indica que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace generalmente motivados por fracasos o problemas […] en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Por lo tanto, una teoría pedagógica debe permitir en sentido retrospectivo interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y, en sentido prospectivo, ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose éstas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

La teoría pedagógica de naturaleza pública se construye a partir de tres niveles de discusión: desde las experiencias educativas o formativas

de avanzada que construye el docente con sus alumnos en el aula de clase, desde la institución educativa y con la sociedad misma, en ese vivir que es la educación. Ella requiere de la investigación histórica, ya que ésta permite al pedagogo interpretar y clarificar los conceptos e ideas sobre la enseñanza, el currículo y la gestión educativa (objetos de la pedagogía [Bedoya, 1998; Martínez, 1987]). De igual forma requiere de un sistema filosófico que la encuadre desde los planos sociales, políticos, económicos, culturales y un sistema referencial conceptual de naturaleza epistemológica, psicológica, sociológica, axiológica, entre otros aspectos.

Dada la complejidad del proceso formativo y de los procesos, dimensiones, agentes, componentes y elementos que intervienen en él, liderados por el docente, la teoría pedagógica –*realizada desde la reflexión crítica de sus prácticas o elaborada desde marcos académicos*–, debe enmarcarse en función de los siguientes aspectos que, según Flórez (1999:33), se constituyen en criterios para su elegibilidad y/o validación pedagógica:

1. Definir el concepto de ser humano que se pretende formar o meta esencial de formación humana.
2. Caracterizar el proceso de formación del ser humano en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
4. Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
5. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Estos aspectos deben comprenderse en función de: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?, interrogantes que sólo el pedagogo puede responder de forma transdiciplinaria (Flórez, 1999).

Vasco (1996) argumenta que dicha teoría debe permitir la reflexión, explicación y sistematización de la práctica y del saber del pedagogo, tratando de responderse a cuestionamientos últimos sobre el proceso formativo. La teoría es importante ya que le permiten comprender la complejidad del proceso formativo en el que está inmerso, y sobre el cual tiene fundamentales responsabilidades.

Tal teoría tiene alcances más amplios que los explicitados por sus funciones (explicar, describir, interpretar, etc.), los cuales le proporcionan al pedagogo fundamentos que guían su práctica y permiten estructurar sistemáticamente la enseñanza en procuración del desarrollo del currículo y la gestión educativa. Este debe convertirse en un saber del pedagogo frente a sus tareas formativas: enseñar y concienciar, desarrollar la comunicación con sus alumnos, generar situaciones de aprendizaje, utilizar métodos, medios y recursos. De igual manera, la teoría le proporciona criterios conceptuales y de investigación pedagógica al docente para desarrollar aún más sus teorizaciones que ordenan y regulan sus prácticas formativas; permite, además, el reconocimiento de las significaciones que acontecen en el aula durante el proceso formativo.

De tal manera que la teoría se convierte en una producción de saber adquirida de la reflexión, ha de servir de marco para elaborar, promover y compartir experiencias significativas y relevantes sobre la enseñanza y el currículo. El pedagogo puede aprovechar, como intelectual que es, la sinergia de la teoría pedagógica ante la entropía permanente de los procesos que orienta, para desarrollar creativa y científicamente el proceso de la enseñanza. Coll (1991:59) entiende a la enseñanza "[…] como una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de indagación teórica y práctica". Por lo tanto, desde la teoría pedagógica, la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo de investigación que tiene por principal naturaleza ser una hipótesis permanente de cambio y transformación sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. La enseñanza debe encaminarse a "facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo" (Flórez, 1994:238). La misma debe guiar y dar sentido a la formación integral del estudiante.

Por otra parte, sin pedagogía no puede darse un verdadero desarrollo del currículo, ya que la teoría permite indicar el recorrido en torno a la formación. La formación se entiende como el proceso intelectivo

mediante el cual la persona adquiere los fundamentos parar asumir su vida racionalmente y reconocer en sus semejantes ese derecho. El currículo es el proceso global de contenidos y experiencias culturales que forma a los alumnos en una institución educativa, debe ser confrontado permanentemente por el educador en función del contexto histórico social, las necesidades y características psicológicas, sociales, biológicas del estudiante y de la teoría pedagógica que enmarca, orienta y guía su acción. Por consiguiente, la teoría pedagógica permite revisar de manera constante los contenidos culturales que mejor se apliquen a la formación integral del sujeto humano que tiene a su cargo para desarrollarlos.

Al tomar en cuenta los planteamientos anteriores sobre las funciones de la teoría pedagógica se evidencia la necesidad de un cambio de mentalidad del pedagogo con respecto de la teoría. Las acciones de éste vienen operando desde un esquema formativo tradicional o tecnológico que lo aleja de la realidad formativa que lleva a cabo, ocasionando el distanciamiento entre teoría y práctica (Flórez, 1994:XXXVII). No es posible que las prácticas educativas en la actualidad sean simples ejercicios sólo empíricos o románticos no sistematizados por el pedagogo, menos en plena sociedad de profundos desarrollos tecnológicos y científicos; por esta razón, no se justifica que el pedagogo no pueda comprender y explicar su accionar desde enfoques teóricos construidos desde la reflexión sobre su práctica o desde marcos académicos.

Por otra parte, toda teoría conforma un sistema mayor que le da identidad, entonces, desde el enfoque propuesto con anterioridad, la teoría pedagógica constituye y configura a la pedagogía como disciplina en construcción persistente, la misma "[…] es la reflexión permanente, disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre el saber propio de los maestros" (Vasco, 1996:5). Su naturaleza reconstructiva obedece a que la teoría pedagógica sufre permanentemente transformaciones y cambios como consecuencia de la comprensión del proceso complejo y dinámico que significa la formación humana desde la enseñanza. La enseñanza puede convertirse, si es asumida como simple procedimiento instrumental, en un obstáculo epistemológico para pensar y construir la pedagogía como una disciplina autónoma, dado el distanciamiento teoría-práctica (Martínez, 1987; Flórez, 1994). Tal autonomía queda generalmente en entredicho ante las dificultades del docente

al confundir la teoría pedagógica con la didáctica o al asumirlas como un saber estático, lineal, que sólo sirve para entenderlo en sí mismo.

Echeverry (1996:3) confirma las apreciaciones anteriores al indicar que "[…] la pedagogía se ha venido esforzando desde sus orígenes en explicar el mundo de la enseñanza, el aprender y la formación; todas ellas configuradas desde la enseñanza, teniendo como meta final la formación del sujeto humano orientadas por el docente […]" y es complementado por Gallego, (1990;17) quien argumenta que "la pedagogía pretende el estudio de la formación del hombre en torno al desarrollo del pensamiento de alto nivel, de alta racionalidad y la construcción de saberes que le permitan aproximarse a la realidad".

La pedagogía, por lo tanto, es una disciplina socio-humanística en construcción que estudia el proceso formativo institucional a partir de la reflexión de las relaciones que se suceden en el aula de clase, en relación directa con la escuela y la sociedad misma.

Una mirada crítica a la formación del pedagogo

El pedagogo tiene una tarea mayúscula en la conformación de una teoría pedagógica propia y ajustada a los elementos y factores que identifican su ámbito de intervención; esta tarea debe realizarse desde la sistematización de las prácticas pedagógicas, lo que evidencia que las teorías no se elucidan o crean desvinculadas de la práctica y que éstas son fuente y retroalimentación en sí mismas.

Para precisar, se entiende que la teoría pedagógica es un imperativo para desarrollar una práctica pedagógica reflexiva que conlleve a darle carácter disciplinario al quehacer del pedagogo. Asumir una concepción social y pública de la teoría desde el mismo proceso formativo del pedagogo, es requisito necesario para que éste se constituya en verdadero teórico transformador de su acción. Implica asumir que su quehacer tiene una profunda implicación social y política en la sociedad, de la cual forma parte y sobre la cual debe ayudar a construirla y reconstruirla ecológicamente a partir de su potencial intelectual y creativo.

Para ello se hace necesaria la configuración del proceso de formación del pedagogo que permita ayudarle en el desarrollo de las capacidades y

tareas acordes con las nuevas realidades educativas que vive la sociedad actual. En ese sentido, se requieren pedagogos –en servicio activo y formadores de docentes– identificados con su profesión y en permanente proceso de desarrollo personal y profesional.

Son criticables los modelos de formación del pedagogo que siguen potenciando el distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa, formándolos alejados de la realidad como simple ejecutor de la enseñanza –instrumentalismo–, más aún cuando se reconoce la modificablidad, variabilidad y entropía permanente del proceso formativo en función de los múltiples factores que los imbrican en la actualidad y de la profusión cuantitativa y cualitativa del saber. Lo que se necesita es un pedagogo (teórico-práctico) reflexivo preparado para la flexibilidad y la acción innovadora desde dos aspectos claves: el contexto socio-histórico y el pensamiento crítico, elementos primigenios para la generación de teoría pedagógica. El reto de desarrollar teoría pedagógica define el reto de formar al pedagogo bajo una concepción contextual y crítica del proceso formativo, sólo así se puede proporcionar dirección constructiva a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa, con miras a hacer de la educación un proceso de innovación y permanente fortalecimiento.

En el sentido de la formación, algunos autores han venido planteando propuestas para convertir las prácticas en verdaderas oportunidades de aprender y comprender la profesión (Montero, 1996; Liston y Zeichner, 1997; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004, Montero, 2006). Así, se favorece un modelo que atienda la complejidad, propenso a la reflexión enmarcada en la investigación sobre el hecho educativo, en una suerte de deliberar sobre las acciones y confrontar con los supuestos que subyacen en las acciones educativas. Todo ello para hacerse conscientes de la problemática e incertidumbre de una actividad con implicaciones políticas, sociales y culturales como la enseñanza, a la cual se llega con unos saberes implícitos, que es imperativo explicitar para vislumbrar las interacciones intersubjetivas que devienen en la institución educativa.

Por otro lado, es relevante mencionar que se anteponen saberes amplios, multidimensionales y plurales. De una parte, los conocimientos formales y disciplinares, aquellos que son adquiridos durante la formación, y por otra, los saberes previos que cada uno posee, producto de su vida escolar. Un entramado poco explorado en los currícula y que emergen

en las acciones que emprenden los estudiantes de educación cuando son enfrentados al mundo de la escuela.

Una de las razones pudiera encontrarse en la estructura de los planes de estudio, donde se evidencia la concepción distorsionada de teoría-práctica, de allí que sea difícil vincularse tácitamente, originándose ansiedades, temores y frustraciones en los sujetos que pretenden ser pedagogos, por consiguiente, en la discusión actual el consenso es hallar puntos de encuentro y una de la propuestas es impulsar la investigación de las acciones educativas a propósito de allanar el camino hacia la mejora. En relación con la formación e interrogándose sobre cómo encontrar mayor interacción entre teoría-práctica, Montero (2006:145) es enfática en señalar:

> […] desvelando la práctica de la teoría y la teoría de la práctica. Dar algún tipo de respuesta a la primera cuestión exigiría el análisis de los contenidos que se trasmiten en las distintas disciplinas que componen el currículo de la formación, su actualidad y potencialidad explicativa, junto a la metodología empleada al hacerlo; respecto a la segunda supone penetrar en la teoría explícita e implícita de las actividades denominadas prácticas, desvelando la teoría o teorías subyacentes mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, ayudando a la reconstrucción del conocimiento profesional.

En este sentido, surge la propuesta de dinamizar esta compleja relación, mirando más allá de lo visible el paradigma de actuación de cada formador, convertido en modelo por los futuros pedagogos y privilegiar el contacto significativo de éstos con contextos reales de aprendizaje; es decir, con las instituciones escolares.

Por lo tanto, el compromiso relevante de las universidades se centra en torno a la formación de los nuevos profesionales de la educación, intelectuales transformativos para desarrollar sus tareas en función de las exigencias personales, históricas, sociales, culturales y económicas de la sociedad. La universidad es un espacio formativo de la cultura profesional que se proyecta institucionalmente en la comunidad para el cambio y transformación constructiva de la misma. Particularmente, la universidad debe revisar sus planes formativos a la luz de los nuevos desafíos y avanzar hacia la formación integral, colaborativa y crítica de los pedagogos. Ellos deben formarse permanentemente para estar a la altura del mundo incierto

y complejo, no para dejarse arropar pasivamente, sino para luchar crítica y constructivamente en procura de procesos formativos relevantes, asertivos y ecológicos para todos los hombres, que conlleven a un diálogo constante con su devenir desde una opción educativa más humanizadora.

En conclusión, estos aspectos sustentados en los actuales enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, priorizan a la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis, 1988; Carr, 1996) y las prácticas como contextos de construcción y reconstrucción de saberes entendidos como complejos, dinámicos y en constante transformación, propios del pedagogo, quien vive inmerso en el hacer y rehacer de la cultura.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vid*a. La Habana: Pueblo.

Bedoya, J. (1998*). Pedagogía. ¿Enseñar a Pensar?* Santa Fe de Bogotá: ECOE.

Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica* Madrid: Morata.

Carr, W. y S. Kemis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

De Vicente, P. (2000). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

_____ (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Gallego, R. (1990). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Kemmis, S. (1992). "La unión entre teoría y la práctica". En: *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 209, (pp. 56-60.).

Liston, D. y K. Zeichner. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2º ed. Madrid: Morata.

Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. (pp. 61-82). Bilbao: Ediciones Mensajero. ICE. Universidad de Deusto.

_____ (2006). *Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctic*a. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Shenhouse, L. (1998). La *investigación como base de la enseñanza*. 4º ed. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Vasco, C. (1996). Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación. En: *Educación y Cultura,* 6, 4-12.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En: *pedagogía, discurso y poder*. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC.

_____. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Villar, L. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp. 1-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Zabalza, M. (1993). [Prologo]. En S. de la Torre. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.

No hay que olvidar el diálogo en la formación del pedagogo

Irma Valdés Ferreira

I

En la formación profesional del pedagogo es conveniente considerar que ésta es un proceso que responde a ciertos objetivos, métodos, prácticas e ideologías que determinan en gran medida su desempeño académico como alumno, además de que evidencia una orientación no sólo en la transmisión de conocimientos sino en la estructura de una cultura escolar. En este sentido, Bernard Honore, pedagogo y psicólogo francés, refiere que la formación tiene relación con actividades que un sujeto realiza; es decir, tiene una intención que concierne al porvenir del hombre de manera más profunda, por lo que la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. No es algo que se posee sino una aptitud o una función que se cultiva y puede desarrollarse (Honore, 1980: 20), e implica tener confianza en el alumno y apostar por él. En este sentido, José Gimeno alienta a reflexionar sobre el reto de que el alumno aprenda con gusto no solamente mediante contenidos curriculares innovadores, sino que se tiene que provocar el interés para que *aprenda a desear aprender* (Gimeno, 2003:233) a través de tareas académicas que le permitan progresar.

Hay que considerar que en las tareas académicas se originan condiciones que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que van determinando las prácticas profesionales del docente, el trabajo escolar del grupo y el desempeño del alumno, ya que este último implica reconocer: los modos de ser y actuar de él; sus espacios de convivencia dentro y fuera del salón de clases como de la escuela, y las relaciones que establece con la institución, los profesores y sus compañeros de estudio. El reconocimiento de estas tareas académicas supone la importancia de establecer relaciones humanas en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque se mira como un proceso social que estima la manifestación de emociones en la misma medida que del razonamiento puro, y es por ello la necesidad de establecer el diálogo al interior de las aulas porque en ese espacio se establecen compromisos que crean y recrean la cultura escolar.

David Bridges señala que la discusión dialógica en el aula no sólo hace que los participantes aprendan a expresarse con claridad ante los demás; a regular sus debates por convenciones como hablar por turnos, prestar atención, etc., y aprendan acerca de las demás personas, por lo que propone organizar el aula de tal forma que no sólo se aprenda historia, matemáticas o lo que fuere sino que también se socialicen incorporándose a "la cultura moral de la discusión grupal", virtud que este autor no sólo asimila a la buena educación sino también a la supervivencia y la vitalidad de la sociedad democrática (Burbules, 1999:33).

II

En estas relaciones humanas que se establecen en el proceso de formación es conveniente pensar en el alumno como un sujeto que existe, que es pensante, crítico y creativo, en relación con el maestro implica formar y formarse, hacer llegar interpretaciones sobre el mundo y abrirse a las nuevas interpretaciones que gestan los jóvenes y su mundo social; además, que es una necesidad propiciar la interacción para que se logre la participación de los alumnos en tareas colectivas, pues en esa medida podrán generar un estilo de trabajo y una forma de abordaje de los problemas de la realidad social para que se sientan comprometidos consigo mismos y con los demás; es decir, *convertirse en actores de su propia formación*

(Anzaldúa, 2001:178). En el caso de la formación de los pedagogos, creo que una tarea que debe abordarse es la de tomar conciencia sobre la importancia del dialogo porque éste implica enseñar y aprender a escuchar y observar, pero sobre todo: reconocer al otro.

Nicholas Burbules en su obra *El diálogo en la enseñanza* indica la pertinencia de pensar en una "concepción renovada del diálogo", por lo que desarrolla las cualidades del mismo y destaca las siguientes: incluye a dos o más interlocutores; se caracteriza por un clima de participación abierta a cualquiera de los intervinientes; es una secuencia continua y evolutiva porque se guía por un espíritu de descubrimiento, de manera que su tono es exploratorio o interrogativo; supone un compromiso, respeto y cuidado de cada uno hacia los demás, aun ante los desacuerdos, con el proceso mismo de intercambio comunicativo; una disposición de "llevar las cosas hasta el fin" para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes; aparte de eso, muestra una actitud de reciprocidad entre los participantes (Anzaldúa, 2001:31).

Debido que el diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él (Anzaldúa, 2001: 32) respecto a la formación del pedagogo tiene impacto en la conformación de los conocimientos y las habilidades que le permitan partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar (Perrenoud, 2004) sobre las actividades de apoyo que desarrolla en cuestiones de diseño de planes y programas de estudio; en la elaboración de proyectos y materiales educativos; en los procesos de evaluación educativa y escolar; en los procesos de formación y superación del docente; así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El diálogo que se establece en algunas de estas actividades representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual se logra una aprehensión más plena del mundo, de nuestra objetividad y de los demás porque es sencillamente saber de dónde partimos, invitar a cada uno de los participantes a verbalizar sus representaciones y sus formas de hacer e implica el tiempo necesario para escuchar los relatos, las justificaciones y los itinerarios. El arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del "muro de lamentaciones" o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones y de

prácticas relacionadas (Perrenoud, 2004:173), porque la práctica profesional del pedagogo implica tener la soltura de trabajar colegiadamente y a la vez diseñe, implemente y evalúe las estrategias de intervención en situaciones específicas dependiendo dónde desarrolle su trabajo profesional.

En este sentido, para Nicholas Burbules, el diálogo es un tipo de *relación social* que compromete a los que participan en ella. El diálogo logrado supone una asociación y cooperación voluntarias en vista de probables desacuerdos, confusiones, fallas y malentendidos. Para que se persista en ese proceso, hace falta una relación de respeto, confianza e interés mutuos, y a menudo se debe dedicar parte del intercambio dialógico a establecer esos lazos. La sustancia de esta relación interpersonal es más profunda y más consistente que las formas comunicativas particulares que tal relación asuma; en este aspecto, el pedagogo debe saber argumentar su postura ante una situación socio-educativa que le permita emitir su opinión o propuesta crítica y reflexiva, y propiciar a la vez un proceso de comunicación acorde con las circunstancias sociales, culturales, entre otras, de quien es su interlocutor.

Otros elementos que se destacan en el diálogo son las emociones, al examinar los intereses cognitivos de los participantes como el alcanzar conocimiento o aprender acerca de los demás o de sí mismo, por lo que se recurre a términos afectivos como el cuidado y el respeto, los cuales establecen vínculos que van tejiendo las relaciones que unen a los interlocutores, como las palabras de aliento, afirmaciones, elogios, etc., que no pueden verse solamente como comentarios acerca del contenido de la discusión, sino que se les debe observar como intentos directos de crear y mantener los vínculos de cuidado, confianza, respeto, aprecio y afecto mutuo, que son decisivos para que una relación dialógica se desenvuelva bien (Burbules, 1999:65-66). Los vínculos anteriores dan la posibilidad de reconocer algunos de los factores emocionales en el diálogo, entre los que se enfatizan:

Interés: es el compromiso con el compañero de diálogo, interés en él y en lo que tiene que decir, en una medida que más allá del causal nivel de compromiso que tenemos en la conversación general. Es la intensidad que se vive al estar plenamente con el interlocutor y en comprometerlo con nosotros porque está algo más en juego que meramente el tema en cuestión. Se va llevando un vínculo social que tiene una significación más amplia, a saber, la oportunidad de ligarnos a los otros por lazos de empatía

y compromiso mutuo. El interés es importante porque permite el desarrollo de ideas y de la comprensión ya que lleva tiempo el sentir algo por el interlocutor y por el asunto en cuestión (Burbules, 1999:67).

Confianza. Hay un elemento de creencia en que se puede confiar en alguien o en algo cuando existe un elemento de riesgo. Incluye la simpatía y la sustenta un compromiso, y refuerza la idea de que uno puede contar con la buena voluntad del otro estableciéndose así un vínculo emocional, por consiguiente tiene lugar un clima de afabilidad entre los interlocutores.

Respeto. Puede hacer que la relación se mantenga aun en casos de grandes diferencias en conocimientos, valores o creencias, sin perder de vista que la relación dialógica es la de dar y tomar, la de preguntar y ser preguntado, nos someteremos a ella sólo si creemos y sentimos que tenemos algo que ofrecer y obtener(Burbules, 1999:69). Es también, el respeto hacia nosotros y el respeto por nosotros mismos.

Los citados factores emocionales del diálogo en el pedagogo se entretejen a lo largo de su formación e incluso práctica profesional, debido a que una de sus funciones es saber ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes (Perrenoud, 2004:174-175) que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación y/o superación del docente. Para ello, una competencia moviliza saberes declarativos que describen lo real; procedimentales que prescriben la vía que hay que seguir, y condicionales que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción. A su vez, pone en funcionamiento los esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que se han construido; es decir, ofrece la posibilidad de que la creatividad de los interlocutores surja en situaciones impredecibles que se dan en algunas tareas profesionales como, por ejemplo, en las tutorías individuales y grupales, en la aplicación de las nuevas tecnologías en el diseño y elaboración de programas de estudio presenciales, a distancia o en línea.

III

Por último, dado que el diálogo tiene sus propias reglas de participación, compromiso y reciprocidad, es evidente que se necesita entrar en esta

relación comunicativa de forma voluntaria, abierta y activa, así como garantizar un flujo de conversación persistente y amplio que cruce preocupaciones comunes, aun difíciles y conflictivas, y que se dé con un espíritu de respeto e interés. En su totalidad estas reglas, se ven reflejadas en el principio "Aprender a vivir juntos" porque vincula la educación con la cultura (UNESCO, 1997:31-34), porque esta última moldea los pensamientos, la imaginación y el comportamiento; es el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, así como el aceptar sus semejanzas y su interdependencia porque la diversidad ofrece aprender a convivir con la diferencia y pluralidad cultural.

En la consolidación de este pilar educativo, el respeto es una actitud y un valor que se percibe en la libertad de dialogar con el otro como condición indispensable para expresar la riqueza del pensar y obrar humano; representa un compromiso individual y colectivo que remite a la dignidad humana y que es uno de los principios básicos de los derechos humanos, y no hay que olvidar que la educación es reconocida como un derecho humano cultural.

Demostrar el respeto a una persona implica reconocer sus habilidades, talentos y logros para diferenciarla de las otras y para que sea apreciada y reconocida como una persona moral, que no puede ser reducida a la condición de simple cosa porque comparte determinadas características con todos los seres humanos, entre las que destacan: el rechazo de toda forma de violencia y de toda clase de instrumentalización del ser humano; no en balde la preocupación de que el pedagogo guarde una postura ética ante el fenómeno educativo y que aprecie la noción de dignidad en éste el porque las intervenciones del pedagogo suman supuestos y valores que permiten reflexionar y crear las condiciones para hacer que el alumno sea autónomo y crítico.

Este reconocimiento coloca en primer plano la existencia del otro y de sus actos como una posibilidad de plática para comprender las razones de quienes opinan y actúan de manera distinta, por lo que el mismo diálogo, también, se compone de la tolerancia y la solidaridad, los que a su vez son ideales que posibilitan una vida digna para la sociedad, y en el caso de la vida escolar hacen posibles las innovaciones didácticas o curriculares, la reflexión de los docentes o todo, así como la capacidad de asombro y curiosidad de los alumnos que permiten recrear la cultura escolar, sin menospreciar los beneficios de aprender a dialogar.

Bibliografía

Anzaldúa Arce, Raúl E. (2001). Construir un grupo y favorecer el aprendizaje. En: *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (Psicoanálisis y Formación Profesional).

Burbules C. Nicholas. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Delors, Jacques. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro.* México: UNESCO, 1996.

Gimeno Sacristán, José. (1988). Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente. En: *El currículo, una reflexión sobre prácticas.* 3ª ed., Madrid: Morata.

______. (2003). La educación a la medida del alumno en las instituciones escolares hoy, o cómo hacer compatibles el agrado, los afectos, el placer de aprender, la formación y el progreso. En: *El alumno como invención.* Madrid: Morata (Pedagogía, Manuales).

Furlán, Alfredo. (2006). La formación del pedagogo. Las razones de la institución. En: *Otros caminos… un reencuentro pedagógico. Revista de pedagogía y educación*, núm. 1, vol. 1, enero-marzo.

Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.

Perrenoud, Philippe (1996). El currículum real y el trabajo escolar. En: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 2ª ed., La Coruña: Morata.

UNESCO. (1997). "Cultura y desarrollo", en: *Nuestra diversidad creativa. Una agenda internacional para el cambio cultural*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (Compendio del informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo).

Qué lugar para el estudiante de pedagogía en el proyecto de los profesores

María Luisa Murga Meler

Además de cargar con esa especie de sentencia que Freud (1937:249) profirió para las tareas de gobernar, analizar (psicoanalizar) y educar, al señalarlas de "profesiones imposibles", reflexionar en torno del lugar del estudiante de pedagogía desde la perspectiva de (*su*) profesor, representa una tarea que está doblemente implicada. Ya que, por un lado, al pensar en los alumnos se hace presente la dupla alumno-profesor que se configura en el campo simbólico en el que se concreta el hecho educativo y con ello se ponen en juego, por efectos de la transferencia, representaciones, afectos y deseos que se encabalgan en la transmisión del saber que es, en parte, condición de existencia de tal relación; es decir, se compromete la forma del intercambio en la que "hay profesor en tanto hay alumno". De manera que hablar de los alumnos es, en parte, hablar del profesor en tanto lugar simbólico. Lugar en el que se concreta la función de transmisión del saber para un otro y en el que ese otro estará presente de manera singular en las construcciones imaginarias del que transmite (en este caso del que habla).

Por otro lado, esa doble implicación tiene que ver con la circunstancia de que al hablar de los alumnos también se pone en la mesa el "saber" que de su propio ejercicio profesional tiene el profesor, y que conlleva tanto el saber de una o varias disciplinas

como el que construye acerca de los currículos, las técnicas y los procedimientos educativos e investigativos con los que cuenta, así como el saber que sobre los propios alumnos se supone ha generado durante su trayectoria profesional.

Efectivamente, la reflexión que desde ese lugar puede realizarse acerca de los alumnos está marcada por la ambivalencia que le es consustancial a las relaciones humanas y por la referencia al propio proyecto del docente, *su sentido y su realización*. Por tanto, al pensar en un ejercicio de este tipo se ponen en marcha formas de hacer y de decir relativas al ejercicio académico y con las que el profesor se acerca a sus objetos de estudio. Estos modos de hacer y decir no sólo traen consigo tradiciones y trayectorias formativas del propio profesor y del campo en el que desarrolla su tarea, sino que también, por efectos de la ambivalencia y la dinámica transferencial que involucran, conllevan la tentación de ceder al "impulso" de construir ese objeto particular que es el alumno, de manera que incomode lo menos posible la propia condición docente. De entre las variadas tentaciones que suelen tocar la puerta del cubículo, sólo se nombrarán las dos que parecen más significativas para el objeto del presente trabajo.

Por un lado, es posible que en el intento de hablar de los propios alumnos se busque la referencia consoladora al análisis de las circunstancias socio-culturales y económicas que delimitan en parte la condición de estudiantes, para con ello generar clasificaciones con las que se traslade la atención a los factores sociales "externos" que configuran las situaciones en las que el papel y los logros de los alumnos quedan atravesados por circunstancias inevitables y perturbadoras para la labor docente y que en consecuencia "habría que transformar". En el otro extremo, con la doble implicación de hablar sobre los propios alumnos, se puede caer en la tentación de que guiados por la fuerza de una pedagogía asertiva, se realice la valoración exaltada de las cualidades de los estudiantes, con lo que se construya una referencia al estudiante adornada de razones y pretextos para la celebración poética y romantizada de aquellos que, al nombrarlos, nombran la propia circunstancia como docente.

Es por ello que ante la posible tentación de sociologizar o romantizar la referencia a los estudiantes de pedagogía de la UPN-Ajusco, se pensó en la posibilidad de basar este trabajo en testimonios elaborados por los propios estudiantes. En cierto sentido el ejercicio se perfilaba como la introduc-

ción de una especie de tercero entre las propias representaciones, afectos y deseos en relación con los alumnos y el saber que es posible construir en la dilucidación del lugar que ocupan en el proyecto del profesor, desde una perspectiva académica. Así, este trabajo es una especie de apuesta por la reflexión acerca del lugar que ocupan nuestros estudiantes en el proyecto de los profesores, en la interrogación de eso que puede ser "lo imposible" de la relación que se constituye en el campo pedagógico[1] del que forma parte la UPN-Ajusco y el conjunto de quienes se desempeñan cotidianamente en su seno.

Los estudiantes más allá de la tentación caracterológica sociologizante

Al llevar a cabo el ejercicio de pensar, de manera general, en quienes encarnan categorías sociales como la de "estudiantes universitarios de pedagogía", se busca realizar el esfuerzo de indagación orientándolo hacia el reconocimiento de la situación que se configura en un espacio-tiempo social, dilucidando los elementos que componen dicha situación. En ese esfuerzo e influenciados por cierta perspectiva en las ciencias sociales en nuestro país, buscamos construir con indicadores esas condiciones de posibilidad socio-culturales y económicas que, en un contexto, nos dirán algo acerca de esos jóvenes. Un ejercicio así nos llevaría a tratar de presentar un conjunto de datos con los cuales conformar el cuadro que nos permita reconocerlos y que, además, no sólo tranquilice nuestras almas devastadas por la irrupción en el salón de clases de sus múltiples y hasta cierto punto incógnitas demandas, sino que nos ofrezcan un cierto saber acerca de nuestros estudiantes.

Embarcados en la empresa de armar cuadros caracterológicos podríamos acudir a estudios socio-demográficos que nos ofrezcan esos datos.

[1] Tomo la noción de campo pedagógico de Rabant (2008:243), quien señala que es posible entenderlo en general como "el espacio histórico, cultural, en el que una relación de enseñanza y educación es no solamente posible sino prescrita, determinada por un cierto número de exigencias y de límites en relación con el todo social en tanto éste instaura un cierto modo de reproducción de sí mismo a través de la transmisión del saber, y de esta forma se arroga un derecho, un dominio sobre el cuerpo y sobre los propios pensamientos".

Así, por ejemplo, para este trabajo iniciaríamos apuntando que según la ANUIES (2004), de todos los estudiantes de pedagogía matriculados en primer ingreso a nivel nacional (8 068) en la UPN-Ajusco (UPN, 2005) se matriculó 7.79% (629[2]) de ese conjunto. Que del total de alumnos de nuevo ingreso en las licenciaturas de la UPN-Ajusco en ese año (5 478), el programa de la Licenciatura en Pedagogía matriculó a 39.26%. Que de estos estudiantes 79% eran mujeres, índice un tanto mayor al que se presentó a nivel nacional en las áreas de Educación y Humanidades, ya que en éstas prevaleció 66.9% de mujeres inscritas en todos los programas de licenciatura. Asimismo diríamos que en ese mismo 2004, de entre todas las licenciaturas de la UPN-Ajusco, la de pedagogía tuvo 87% de índice de aprobación y retención (el primero es idéntico al global de las licenciaturas y el segundo es mayor, ya que el global fue de 84%), además que se registró 7% de deserción escolar intersemestral, que fue idéntico al global institucional. Con ello, apuntaríamos que el índice de eficiencia terminal de la licenciatura fue de 34%, frente a 38% de toda la UPN-Ajusco en el mismo año. Y finalmente que el índice de titulación de la licenciatura fue de 12% (86 alumnos) frente a 17% de toda la UPN-Ajusco (237 alumnos).

En este tenor de ideas, se podría decir también que por las edades de los estudiantes de la UPN-Ajusco que según Casas (2007) oscilan entre los 17 y los 20 años y con base en la Encuesta Nacional de Juventud (2005), en promedio 35.5%[3] de los jóvenes de estos grupos de edad[4] ya trabajan (23.5% y 46.6% respectivamente). Que las horas que trabajan a la semana son en promedio de 1 a 10 (21.90% y 20.04% por cada grupo) y ganan aproximadamente entre uno y tres salarios mínimos. Además diríamos que a 90.7% y 80.2% de esos jóvenes, en ambos grupos de edad, su trabajo les gusta, y de ellos 73.4% y 84.2%, contribuyen económicamente a sus hogares.

[2] A partir de este momento todos los datos que se citan en relación con estos indicadores pertenecen a estas dos fuentes.

[3] Casas reporta con base en datos de la Dirección de Planeación de la UPN que 34.7% de los estudiantes de pedagogía trabajan.

[4] Las edades de los estudiantes de la UPN reportadas por los autores citados se ubican en dos grupos quinquenales de edad utilizados por la ENJ 2005, y son los que corresponden a los 15-19 y 20-25 años. Es por ello que en algunos indicadores se citarán dos resultados porcentuales.

Asimismo señalaríamos, con base en la misma fuente, que la situación de vida de estos grupos de jóvenes, de entre los que se encuentran nuestros alumnos, está marcada por circunstancias interesantes. Por ejemplo, 41.8% de los jóvenes mexicanos de 12 a 29 años, cuando necesitan de algún consejo acuden con su madre; 25.7% con ambos padres; 22.3% con sus amigos, y 13.0%[5] con su padre. Además estos jóvenes hablan de sus sentimientos, en porcentajes similares, con esas mismas personas. También diríamos que los jóvenes de estos grupos de edad estudian lo que querían estudiar en 74.5% en promedio, algunos de ellos estudian eso porque les gustó el programa de estudios (22.7%) y otros porque pensaron que con esos estudios podrían conseguir trabajo (17.20%). De ellos, entre 50.90% y 39.80% señalan que están satisfechos (mucho) con el nivel de estudios que tienen; además con sus estudios esperan, en promedio, obtener un buen trabajo, ganar dinero y obtener conocimientos (77.25%, 35.35% y 23.85% respectivamente); en este aspecto y de entre todos los jóvenes sólo 5.95%, en promedio, esperan obtener prestigio con sus estudios.

Finalmente, y para nuestros propósitos, se agrega un elemento interesante, que es el de las instituciones y personas en las que todavía confían y a las que hoy todavía respetan nuestros jóvenes. Y es que casi 50% los jóvenes mexicanos creen totalmente lo que les dice la familia; 25% lo que les dice la escuela y aproximadamente 15% lo que les dicen las universidades públicas. Frente a ello prácticamente no creen en nada de lo que les dice la policía (sólo un poco más de 5% afirmó que sí) y menos de 10% lo que dice el gobierno federal. Por otro lado, casi 30% de los jóvenes creen totalmente lo que les dicen los médicos, poco más de 15% lo que les dicen los maestros y poco más de 10% lo que les dicen las organizaciones de ayuda social. De entre todos estos a los medios de comunicación sólo le creen menos de 10 por ciento.

Todos estos datos son sumamente interesantes y nos ofrecen la posibilidad de conocer algunas de las facetas que configuran las experiencias de vida de nuestros jóvenes, entre los cuales se encuentran nuestros alumnos. Sin embargo, esos datos, valiosos para contextualizar la referencia gene-

[5] Estos porcentajes no se podrán sumar de manera que se llegue a 100% debido a que las preguntas de la ENJ (2005) ofrecen la posibilidad de respuestas varias para las mismas preguntas.

ral a los jóvenes estudiantes en el marco de la sociedad mexicana y que merecen un trabajo mucho más detenido en cuanto a la combinación de variables y resultados para llegar a construir referencias más finas acerca de la condición juvenil en México, también nos dejan en el punto de, como señala Hameline (2008: 202), "conformarnos con una caracterología tentada siempre a sacrificar la complejidad de las situaciones individuales por la simplicidad consoladora de las clasificaciones deidificadas", que enmascaran los fenómenos y nos hacen perdernos en la gratificación de los esquemas generalizables. Que en parte mitigan la ansiedad que se genera al enfrentar la diversidad y discontinuidad de los fenómenos que se presentan en el campo pedagógico.

Pues bien, frente a la tentación de dejar las condiciones de posibilidad en las que se configura la experiencia de nuestros alumnos, señaladas sólo por este tipo de datos y con la intención de encontrar algunos elementos que nos permitieran acercarnos a las cualidades de la experiencia que construyen en la universidad, se buscó llevar a cabo otra estrategia que permitiera recuperar esas cualidades que escapan a los estudios como aquellos de los que provienen los datos señalados párrafos arriba.

Con ese ánimo fue que a finales del semestre 2007-2 se propuso a un grupo de jóvenes de 8° semestre de la Licenciatura en Pedagogía que plasmaran en un texto lo que para ellos ha sido su experiencia como estudiantes en la UPN. Como resultado de esta propuesta se lograron conjuntar algunos testimonios escritos que hablan de dicha experiencia desde la perspectiva de quienes la construyeron en el marco de lo que la universidad y la licenciatura les ofreció. Si bien el ejercicio que se les propuso a estos jóvenes no tenía la intención de producir explicaciones generalizables, no se construyó ninguna muestra, ni se diseñó ningún cuestionario con preguntas estabilizadas; sí es pertinente señalar que el universo de testimonios recopilados no hace referencia al conjunto de los estudiantes de 8° semestre, ni mucho menos al de la población estudiantil en la Licenciatura en Pedagogía.

Este es un ejercicio que recupera sólo los testimonios que, en forma textual, refieren algunas de las experiencias de nuestros estudiantes. De la misma manera no son, con mucho, lo único que estos mismos estudiantes podrían decir de su experiencia en la universidad, probablemente hoy, después de alguna reflexión, agregarían algo más o algo que hoy se escapa.

En el conocimiento de tales circunstancias, de que siempre habrá algo que se nos escapa, es que se presentan los testimonios para que a través de ellos se reflexione acerca de ese "posible" lugar para los estudiantes en el proyecto de los profesores, a partir de la consideración de lo que en el marco general de nuestra sociedad se configura como los elementos de la condición de jóvenes de nuestros estudiantes y frente a lo que aparece como "lo imposible" de la relación educativa.

Lo que dicen algunos estudiantes de pedagogía acerca de su experiencia en la UPN-Ajusco

Al revisar los textos que los alumnos "donaron" para este ejercicio, una de las primeras interrogaciones es acerca de la experiencia misma de escribir sobre su experiencia. La lectura de los textos generó, en su inicio, algunas preguntas. Por ejemplo, frente a la densidad de la página en blanco, ¿se habrán preguntado a quién le escribían ese texto, además de a quien se los solicitó? Al tratar de recuperar y ordenar esa experiencia para otro, se habrán preguntado, ¿por qué hicieron tal o cual cosa de esa manera y no de otra? ¿Se habrán detenido a saborear sus experiencias? ¿Habrán deseado hablar con otro acerca de eso que recuperaban? Y bueno, hubo respuestas, una es quizá la más representativa, por lo pronto. Alguien inició su testimonio así:

> Al leer esta pregunta y tratar de contestarla, me vinieron muchos recuerdos y sentimientos, y en los cuales me he puesto a reflexionar [...].

Es así que de lo que tratan estos textos es de la reflexión que cada uno pudo realizar acerca de su propia experiencia como estudiante de pedagogía de la UPN-Ajusco. En primer término, sus testimonios hablan de un tipo de relación con la universidad en su conjunto. De entre las referencias que hacen a ésta, es posible reconocer no sólo un sentimiento de agradecimiento por los conocimientos obtenidos, sino también del reconocimiento por lo que en sus aulas se genera en términos de procesos de formación y generación de conocimiento. En ellos están expresados representaciones, afectos y deseos tanto para con la universi-

dad, como para profesores y compañeros. Además es posible encontrar no sólo ese afecto por la institución, enunciado por el agradecimiento orientado hacia el abrigo que ésta les ofreció en la constitución de sus experiencias como estudiantes, sino también por el reclamo a una falta de proyección para la misma universidad a partir de confiar en lo que en ella se genera, que es en suma una falta de proyección para ellos mismos. Por ejemplo algunos dijeron.[6]

> [...] la UPN me permitió ser una persona crítica y analítica, aprendí a identificar los problemas educativos pero sobretodo aprendí a expresar lo que pienso de ellos y dar soluciones viables. Inculcó en mí el interés por la lectura y el trabajo en equipo.

> [...] mi experiencia como estudiante de pedagogía en la UPN fue agradable, me dejo muchos bellos recuerdos, amigas, maestros extraordinarios, conocimientos valiosos [...].

> [...] la verdad no me arrepiento de haber estudiado la carrera de pedagogía, tampoco de haberla estudiado en la UPN, que en realidad es una escuela muy bonita, me llevo muchas satisfacciones, muchos recuerdos buenos y malos que me hacen reflexionar y madurar.

> [...] me quedo con una buena experiencia como estudiante de la UPN y espero que mejore día con día y sea más proyectada pues en ocasiones sentí que no era tan tomada en cuenta como la UNAM, el IPN o la UAM. [...] como egresada de esta institución me quedo con el compromiso de poner el nombre de la universidad muy en alto y demostrar con hechos lo que los pedagogos de la UPN sabemos hacer.

[6] Dadas las características del trabajo y las cualidades que debe tener su presentación, a partir de este momento y hasta el final del texto, los fragmentos de testimonios serán transcritos conservando fielmente la escritura de sus autores, esto implica que la transcripción es textual y en ella no se han corregido ni muletillas, ni formas de redacción, puntuación o lapsus de escritura.

> […] mi experiencia [en lo vivencial[7]] fue muy agradable, porque el ambiente que se vive en la Universidad es muy bueno, ya que aunque no todos nos conocemos nos respetamos, existe seguridad dentro y en el perímetro cercano a la institución […].

Es decir, lo que en estos textos podemos encontrar es un llamado a confiar en lo que se hace en la universidad, a reconocer que esos alumnos que estudian en sus aulas y luego egresan son dignos representantes de ella. Es la solicitud para que reconozcamos en ellos el valor que reviste hoy en día, todavía para nuestros jóvenes, haber sido acogidos en una institución como esta universidad. Confían en ella. Pero también es la exigencia de hacer presente ese valor en la medida del cuidado del *lugar* que la Universidad en su conjunto tiene que revestir para sus alumnos. Ciertamente ese llamado no exenta de reconocer que si bien esos mismos alumnos hacen referencia al valor que representan como miembros de esta casa de estudios, también lo hacen desde la perspectiva que da el saber que ese valor no es de "pureza y perfección". Que valen como estudiantes y egresados tanto por sus esfuerzos, sus cualidades, sus logros,sus acuerdos, sus compromisos, como por sus debilidades, sus tropiezos, sus desacuerdos, sus inseguridades y su desinterés. Por ejemplo, sin ánimos confesionales algunos señalan

> […] haber estudiado pedagogía dio un giro radical en mi vida, porque, al principio esa no era mi carrera de preferencia, y de hecho la elegí porque no sabía que era lo que quería estudiar, hasta cierto punto solamente entre a la UPN porque mis padres me pedían que estudiara algo, de hecho ni siquiera sabía que era la pedagogía […].

> […] tuve que aprender a no darme por vencida y a luchar hasta el último momento por lo que uno quiere, en este caso fue luchar por una calificación que me permitiera pasar la materia para no deberla […].

[7] En este testimonio se presentaron "bloques temáticos" (así los denomina) y la referencia pertenece al *vivencial*, es por ello que se hace la aclaración entre los corchetes.

[…] sobrevivir en la universidad es cumplir con lo que el profesor pide y no sólo esto sino también con lo establecido y no escrito o sea el curriculum oculto, cumplir con el rol de alumno o tratar de cumplirlo […].

[…] la verdad en esas clases si reconozco que también hacía "concha". De acuerdo a esto creo que tuve un papel muy pasivo dentro de la escuela […].

[…] después de haber ingresado a la licenciatura, me di cuenta de que no era lo que yo pensaba y de cierta manera tampoco lo que yo quería [….] la única culpable aquí soy yo, por no informarme bien y por seguir a los demás, pero no me arrepiento […].

Este es un llamado a que les reconozcamos no desde un ideal que los pondría en el lugar imposible de la realización imaginaria, que no acepta pasar por las condiciones simbólicas de la reciprocidad inherente al intercambio, que se concreta en el campo en el que se configura esa relación educativa; es un llamado a reconocerlos en esa especie de integridad que da la posibilidad de "imaginarizar" al otro en un lugar en el que se trata de renunciar a la proyección de las propias idealizaciones en ese otro quien tendrá que asumir, sin saber, la obligación de realizarlas.

A su vez ese mismo llamado hace referencia a la calidad de los profesores y los programas de trabajo. Es un llamado a tratar de reconocer que si efectivamente ellos buscan mirarse –y que los miremos– íntegramente, también lo hacen con el resto de los actores que compartieron con ellos el proceso. En este caso sus profesores; es decir, si reclaman ese valor para ellos como jóvenes estudiantes, también lo hacen para con sus profesores y las actividades académicas que se desarrollan en la universidad. De todo ello, señalaron

[…] En la vida como estudiante uno se da cuenta que los maestros son diferentes y que cada uno tiene sus propias reglas, por lo tanto se aprende a tratarlos, y entrar en el juego que se establece con el maestro […].

[…] tuve la oportunidad de conocer a profesores muy inteligentes que admiro muchísimo y que con ellos he aprendido muchas cosas y por los cuales

> permanecí en al carrera y me siento orgulloso[8] de ellos, porque le dieron sentido a permanecer ahí y no en otra institución.
>
> […] Dentro de la licenciatura me encontré con diferentes profesores, entre ellos: se encuentran los exigentes, los barcos, los que aman su trabajo, los flojos, los buena onda, los que no saben por qué están ahí, etc. […] aprendí de varios profesores el amor a tu trabajo, a lo que haces, a disfrutar tu profesión, a transmitir ese valor a los demás, también aprendí de los otros profesores a no ser así como ellos, a no convertirme en algo que no quiero y que siempre critiqué […].
>
> […] cada profesor dejó una marca en mi a veces buena otra mala, pero lo que si es un hecho es que de cada uno se aprende y podemos ver los errores que tienen y no con el fin de criticarlos, si no con el fin de no cometerlos nosotros en nuestro desempeño profesional […].
>
> […] Los trabajos de investigación me han permitido conocer más en donde puede insertarse uno para el trabajo y donde hay que prepararse más, al mismo tiempo uno se da cuenta en donde esta fallando […].
>
> […] Pero mi experiencia la mayor parte de la preparación profesional como pedagoga fue teórica, por lo que los conocimientos adquiridos son en su mayoría de corte teórico […] tuve poco acercamiento o contacto con la realidad […] la práctica es un elemento importante en la formación del pedagogo […].

No es simplemente una especie de "reclamo", en realidad esto sería lo más fácil, más bien con sus señalamientos apelan a que comprendamos que efectivamente podemos mejorar de manera sustancial nuestras prácticas, pero que más allá de esas mejoras posibles, los docentes –y la institución– les ofrezcamos un proyecto de formación cuyo valor esté garantizado no sólo por la exigencia y el rigor académico y profesional, sino porque confiamos en él y con ello asumimos la responsabilidad de

[8] Este texto, aunque pareciera escrito en voz masculina, pertenece a un testimonio que está escrito en voz femenina, salvo en esta palabra, de manera que se conservó el lapsus por razón de la fidelidad para con el texto de origen.

lo que transmitimos. Entonces ellos, en su calidad de jóvenes estudiantes, tendrán la posibilidad de reconocer para ellos ese valor en el proyecto que les ofrecemos y así, también, asumir sus responsabilidades.

Otra temática que surge de los testimonios recopilados es la que se refiere a la relación con la pedagogía en particular, de ello hay referencias diversas. Ya que de los textos se desprende que ciertamente hay estudiantes que tienen esa especie de ilusión de que al egresar podrán ser docentes. Que para algunos otros la pedagogía no era lo que querían estudiar –no fue su opción privilegiada– y que otros tantos decían querer estudiar pedagogía, pero no tenían una idea más o menos clara acerca de lo que era ésta. Otros más, incluso hacia el final de la licenciatura, todavía tenían dudas acerca de lo qué es la pedagogía. Esto es algo interesante, ya que si bien es cierto que en el caso de los alumnos de pedagogía de la UPN hay una especie de factor en contra, derivado de los anteriores currículos y propósitos formativos del programa,[9] con las referencias de los testimonios recopilados, este factor no aparece como decisivo. Más bien en las referencias a las concepciones que los estudiantes tienen y que plasman en sus testimonios, es posible reconocer esa especie de "natural" polivalencia de un cierto campo conceptual y profesional inherente a las ciencias sociales; es decir, si para la psicología, el psicoanálisis, la antropología, la historia etc., no es posible afirmar que haya "una sola", tampoco la pedagogía escapa a esa diversidad de significaciones, de referentes conceptuales y metodológicos.

En el caso de los alumnos de pedagogía de la UPN-Ajusco, tendremos que reconocer que la diversidad de concepciones expresadas no se deriva estrictamente de las características que presentaba anteriormente su propuesta formativa y los cambios que a lo largo de los últimos años ha tenido. Es, además de ello, parte de esa condición señalada para los campos de las ciencias sociales en los que la polisemia y diversidad de perspectivas es muestra de la complejidad de los objetos de estudio y de las aproximaciones que se han construido a lo largo del tiempo. Por lo tanto de la misma manera que no habrá nunca una sola pedagogía a la que llamemos "la pedagogía", parece que tampoco tendremos "la pedagogía UPN-Ajusco".

[9] Se hace referencia a la reorganización del programa de la Licenciatura en Pedagogía que en 1990 se pone en marcha para reorientar la formación académica de los estudiantes.

En relación con esta temática los testimonios de los alumnos si bien no hacen una referencia conceptual directa a modos diferenciales de pensar la pedagogía, si miramos los temas que en cada testimonio se abordaron de manera global, pareciera que se proponen esbozos de procesos de construcción relativos a las diversas formas de concebir la pedagogía y el ejercicio profesional del pedagogo, para los que es pertinente que busquemos las maneras de seguir interrogándonos. No para asignar notas o señalar a aquellos alumnos que plantean concepciones adecuadas o inadecuadas, sino más bien para avanzar en la dilucidación de lo que la formación en la licenciatura genera más allá de índices de aprobación, deserción o de eficacia terminal.

Como último tema –y no porque los testimonios ya no ofrezcan más material para el análisis y la reflexión, sino porque hay límites para las producciones que se presentan en el contexto de las jornadas y por ello ámbitos que privilegiar en cuanto a las temáticas que proponen los textos de los alumnos– resulta pertinente señalar entonces una temática que reviste particular interés debido al momento en el que se encontraban los jóvenes que proporcionaron los testimonios; ésta se relaciona con sus experiencias en los distintos proyectos de la fase III, en los que se desempeñaron en el último año. El campo, como así le llaman, parece que ha sido una buena experiencia para ellos en términos de definiciones conceptuales y de proyectos profesionales. En los textos se hace presente esa misma condición a la que se hacía referencia en cuanto a la mirada integrada que dirigen tanto hacia ellos mismos como al resto de los actores. Su alusión a la experiencia que conformaron en esos dos últimos semestres, no está exenta de realidad en cuanto a la situación académica de tales proyectos. De la misma manera que para el resto de su estadía en la universidad, los jóvenes señalan la diversidad de los profesores que les acompañaron y la diversidad también de los procesos formativos en los que se inscribieron.

Con todo, lo más relevante es que parece que estos semestres son importantes debido no sólo a que en ellos consolidaron una cierta concepción acerca de su elección como estudiantes de pedagogía, sino que además por las características de la organización de los proyectos de la fase III, estos les ofrecieron la posibilidad de vislumbrarse más adelante en el ejercicio profesional y en las áreas que más les son afines. Señalan al respecto

> […] la experiencia más provechosa fue la del último año de estancia en la Universidad, pues es en este periodo en el que se elige el campo que nos interesa y al que nos queremos dedicar laboralmente; digo que fue mi experiencia más provechosa, porque fue aquí donde me di cuenta de muchas cosas que no conocía de la Pedagogía y me enamoré aun más de mi carrera y confirme que había elegido la profesión correcta para mi […].

> […] lo que si puedo decir es que los contenidos del último año escolar fueron muy interesantes y nuevos en su totalidad y gracias a uno de esos contenidos, pude escoger el tema de mi proyecto de titulación […].

> […] El último año considero que fue muy importante en mi formación, y algunos maestros […] no llenaron mis expectativas como docentes, no se vieron casi nada de temas y tenia la sensación de que iba a perder el tiempo en la escuela, eso provoco no sentirme motivada en las clases y no tener las suficientes herramientas para salir al campo laboral. Hago énfasis en el último año, por ser un momento decisivo y cierre de la carrera […].

> […] Los últimos tres semestres fueron desicivos para mi puesto que en estos semestres me consolide en un campo que cumplio con mis espectativas sobre todo en los 2 semestres últimos que ya fueron los del campo como tal. Se que tal vez no di todo pero son los semestres que más me gustaron de la carrera, por que ya sabía lo que quería y para donde iba […].

Desde la perspectiva que nos ofrecen los testimonios, esta etapa ha ido consolidándose como una fase de definiciones personales y delimitaciones institucionales que van perfilando la posibilidad de que el proyecto de reorientación del programa, que se inició desde 1990, esté en un proceso permanente de construcción, con la intención de mejorarlo en el contexto del proyecto de la licenciatura en su conjunto. Mismo que, a diferencia de la concepción de la pedagogía a la que se hizo referencia párrafos arriba, sí es pertinente que adquiera un perfil distintivo en términos del programa de formación que la UPN-Ajusco ofrece frente al resto de opciones universitarias a nivel nacional.

Efectivamente la fase III, como proyecto, es un momento significativo para la formación de los estudiantes y ello nos coloca frente a la

responsabilidad de pensarla e interrogarla con mayor detenimiento, para mejorarla cada año.

Finalmente, los textos en su conjunto y desde las diversas perspectivas y experiencias de sus autores, hablan de procesos inacabados. Nos hablan de procesos que iniciaron sin siquiera saber si estudiar en la universidad era algo que ellos mismos deseaban, que iniciaron con ciertas ideas y bases formativas que trasformaron y enriquecieron no sólo por la influencia integrada de los profesores, sino por su propio trabajo individual de elaboración y el que generaron de la experiencia con sus compañeros. Nos hablan también de aquellos procesos que comenzaron con ideas preconcebidas acerca del campo de la pedagogía, mismas que se fueron interrogando y renovando en el transcurso de los semestres. Nos hablan de que en su conjunto todo el proceso forma parte de un proyecto que como tal es el proyecto de los sujetos en el ámbito que les ofrecen las instituciones.

En su carácter de proyecto, ese proceso lleva consigo el signo de lo inacabado del sujeto, lleva consigo la cualidad de que en el proceso de constitución de los sujetos es posible que se dibujen las condiciones en las que podrán pensarse como "proyecto" y no como la encarnación de un programa preestablecido por las instituciones y la cultura, puestas en forma por el discurso y las prácticas transmitidos por la educación recibida por padres y maestros en un determinado contexto social. Como "proyectos siempre abiertos al por-venir", en el incesante flujo de representaciones, afectos y deseos que marcan la existencia psíquica y social de los seres humanos, en esa emergencia de la creación singular, los individuos no se encuentran totalmente determinados ni totalmente indeterminados por el entorno en el que se constituyen. Y a pesar de que en su proceso de constitución y formación haya una cierta condición que los hace *conformarse en y con* esas condiciones, los individuos tendrán siempre la posibilidad de "ser otros".

De ahí que "lo imposible" de la labor docente se centre en pensar que los alumnos son ese programa que concretará las determinaciones que desde un cierto lugar se definen como *lo que es y será*. Que el lugar que reclaman los alumnos en nuestro proyecto, efectivamente, es ese lugar del valor que encarnan y lo imposible es pretender hacerles conformarse a un lugar sin valor, porque es el lugar en el que aparecerían

como colmando lo inconmensurable de la interrogación incesante que tendría que ser la propia condición vital del proyecto de formación.

Bibliografía

ANUIES. (2006). *Anuario estadístico. Población escolar de licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos*. ANUIES: México.

Casas, Santín Ma. Virginia (2007. “Características del alumno de nuevo ingreso de la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional”. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE, 5-9 noviembre.

Freud, Sigmund. (1993). *Obras completas*. 24 vols. Buenos Aires: Amorrortu.

______ (1937). “Análisis terminable e interminable”, vol. XXIII, pp. 211-254.

Hameline, Daniel. (2008). Los riesgos del oficio. Psicoanálisis del maestro. En: Pilar Jiménez, y Rodrigo Páez M. (comps.) *Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI. pp. 199-215.

Rabant, Claude (2008). “Deseo de saber y campo pedagógico”, en: S. Jiménez, S. Pilar y Páez M. Rodrigo (comps.) *Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI, pp. 243-252.

UPN-Ajusco. (2005). *Indicadores institucionales. Enero-diciembre 2004*. México: Comisión Interna de Administración, Primera Reunión Ordinaria.

Elementos curriculares identitarios en la formación del pedagogo de la UPN

María del Refugio Plazola Díaz

El presente trabajo se deriva de los trabajos realizados en la Comisión de Cambio Curricular. *S*e reportan algunos hallazgos derivados del proceso de consulta a estudiantes y egresados sobre dos aspectos fundamentales del diseño y desarrollo curricular del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía.

El plan de estudios se formula como una propuesta de formación en la que se sintetizan elementos socio-políticos-culturales que se concretarán en la práctica profesional, ésta es una categoría estructurante de los nuevos diseños curriculares dado que "reconoce la historicidad de las demandas sociales y económicas profesionales que son requeridas a partir de la organización social del trabajo en la estructura del empleo" (Barrón Tirado, 2003:61). Por ello, hablar de la práctica profesional del pedagogo egresado de la UPN implica construir la relación estructurante entre las necesidades de la sociedad mexicana actual y la dinámica del mercado laboral profesional ceñido por la ley del libre mercado.

En los planes de estudio para la formación profesional del pedagogo, se observa la aparición de saberes constituidos como respuesta al desarrollo industrial y a la modernización de sistemas escolares, sustituyendo disciplinas antiguas y formando nuevos campos de conocimiento y acción en la profesión del pedagogo.

En los estudios actuales sobre el currículo, se reconoce que los planes de estudios constituyen la concreción de una propuesta político-formativa negociada e impuesta que se expresa en dos aspectos: estructural-formal y procesal-práctico (Follari,1982, y De Alba,1991) que interactúan en diferentes dimensiones del devenir histórico de las instituciones educativas.

En la estructura formal de los planes de estudios, se modela un deber ser, una hipótesis donde se exponen los objetivos o fines educativos, así como la organización de los contenidos, en ellos se expresan los elementos culturales, políticos, económicos y sociohistóricos seleccionados por los diseñadores, quienes representan diferentes perspectivas disciplinarias, diferentes historias. En la dimensión práctica, esa gran hipótesis planteada en la formalidad toma rumbos y significados diversos y contradictorios.

Este trabajo se sitúa en el proceso de acercamiento a algunos elementos de las dimensiones formal y procesal del Plan de Pedagogía que opera en la Universidad Pedagógica Nacional desde 1990; se reporta aquí el decir y sentir de los estudiantes y egresados sobre los objetivos formativos y la distinción de contenidos relevantes en la formación y en la práctica profesional del pedagogo que forma la UPN, reconociéndose así algunos elementos identitarios de la profesión y la institución. La misma construcción del proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía constituye un componente relevante en la construcción imaginaria y profesional de la propia universidad.

El trabajo institucional de diseño curriculares se inicia con la creación de la Comisión de Cambio Curricular cuyo objetivo estratégico es *lograr una oferta educativa de calidad*, que se conjuga con la estrategia de rediseñar la oferta educativa mediante la innovación de planes, programas y modelos para el aprendizaje; esta comisión se diseñó desde las instancias institucionales de planeación y fue avalada en la reunión anual realizada en San Miguel Regla, Hidalgo, por los responsables de Cuerpos Académicos y del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente a finales de 2007.

La tarea inicial para quienes voluntariamente acudimos a la convocatoria abierta que hizo la Coordinación de dicha Área, consistió en la elaboración de un diagnóstico sobre la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía; los procedimientos para realizar la tarea se derivaron del proyecto colectivo construido por la Comisión Cambio Curricular.

El punto de partida es reconocer que el Plan de Estudios 1990 posee cualidades muy importantes como la orientación de la formación hacia tres

fases o momentos de formación, ligados a campos tradicionales y emergentes del ámbito laboral profesional del pedagogo; sin embargo, no existe seriación de las asignaturas, y aunque éstas responden a la lógica de las líneas curriculares, al aterrizar en los espacios del mapa curricular denotan una visión tradicional que por supuesto obedece a la dinámica de negociación política de los grupos académicos de diseño.

Por otro lado, se reconoce que no todos los problemas que se observan en el proceso formativo son atribuibles al diseño, por el contrario, los problemas emergentes más fuertes tienen lugar en la dimensión procesual, donde las prácticas académicas se institucionalizan en un procedimiento de legitimación que llegan a ser incluso contrarias a la reglamentación de la estructura formal. Esto último revela que la transición de la segunda a la tercera fase del plan de estudios no logra amarres curriculares orientadores de la organización de la oferta de opciones de campo, creando tensión en el desarrollo del último momento de la formación del pedagogo.

Se sabe que a lo largo de 18 años de desarrollo del plan se han dado reajustes importantes, pero no todos resuelven los momentos críticos de la formación que se localizan, por ejemplo, en el primer semestre, donde hay claridad sobre el rumbo que tomará la formación profesional pedagógica y donde hace falta un sentido integrador de las primeras cinco materias; además de que en el proceso de titulación no se cumple uno de los aciertos más importantes del diseño, que es la vinculación del servicio social con la titulación y con la práctica profesional.

Hay certeza de que en el cambio que se propone se debe recuperar lo mejor de la producción curricular del Plan 1990, como es la intención de profundizar en campos de trabajo profesional y de vincular la formación del pedagogo con los programas de posgrado de la propia universidad, pero también se deben revisar las condiciones de organización y producción de los grupos de académicos y los textos normativos que regulan las prácticas profesionales y los procesos de titulación.

Metodología

Estudiar algunos aspectos de la dimensión práctica implicó realizar algunos ejercicios de aproximación al reconocimiento de los objetivos y contenidos formativos dispuestos en la estructura formal. Se realizaron

tres acercamientos a la opinión de los estudiantes y egresados: un taller de análisis curricular, una consulta telefónica a egresados y un grupo focal con estudiantes y egresados.

Para el primer acercamiento, se diseñó una estrategia de participación con formato de taller que permitiera conocer la opinión de los estudiantes sobre el reconocimiento y logro de los objetivos de cada programa de asignatura y, al mismo tiempo, les brindara la experiencia de una práctica de campo que los acercara a procesos reales de análisis curricular, elaboración de instrumentos para consulta, levantamientos de datos, procesamiento y presentación de resultados. Por ello se invitó expresamente a todos los grupos de sexto semestre que cursaban la asignatura Desarrollo y Evaluación Curricular; participaron: cinco del turno matutino, uno del llamado turno mixto y dos del vespertino.

El taller se desarrolló en tres etapas; en la primera se hicieron dos sesiones colectivas con aproximadamente 60 estudiantes cada una, donde se estableció la estrategia general, se analizó la coherencia interna de los elementos fundamentales del plan de estudios: perfil de egreso, fases de formación y objetivos generales de los programas analíticos de las asignaturas de primer a sexto semestres (para séptimo y octavo semestres; es decir, la tercera fase de formación, se siguió otra estrategia en un momento posterior); se construyó un cuestionario colectivo con una pregunta sobre el objetivo general de cada asignatura de las fases de formación inicial y formación en campos, 30 preguntas en total. En la segunda etapa se aplicó el cuestionario a 360 estudiantes de grupos en semestres pares, respondieron sólo las preguntas de las asignaturas cursadas hasta ese momento. El levantamiento de datos se encomendó a los responsables de grupo para llevar un mejor control de cada instrumento; en la tercera etapa se sistematizaron los datos y se dieron a conocer los resultados sobre el reconocimiento de los objetivos de cada asignatura a partir del nivel o grado en que se lograron dichos objetivos, aunque ya no fue posible presentar los resultados en los mismos colectivos, debido al periodo intersemestral; es decir, a la conclusión del semestre 2008-1.

Para el segundo momento de consulta, se realizó un estudio exploratorio vía telefónica a 48 egresados, dado que al momento no se contaba con estudios recientes de seguimiento de egresados, se construyó un instrumento de 51 preguntas y más de 120 reactivos organizados en seis

rubros de acuerdo con las propuestas de ANUIES: datos de identificación, características sociodemográficas, características económico-laborales, trayectorias educativas y de aprovechamiento escolar, valoración de la licenciatura e identidades y expectativas.

El tercer acercamiento se derivó de un grupo focal organizado para nueve profesores, de los cuales asistieron seis; con esta técnica se trató de dar sentido al discurso sobre la variación de la mirada del pedagogo en la sociedad actual; se revisaron también demandas de diferentes espacios que resuelvan nuevos vínculos con el contenido y la institución, así como el nivel de creatividad de los estudiantes que se forman en la UPN; de ahí se acordó realizar otro grupo focal, al que acudieron cinco estudiantes de los semestres segundo a octavo y seis egresados, del total participaron dos hombres y nueve mujeres, relación más o menos proporcional a la observada en los grupos de pedagogía.

La información derivada del primer y tercer acercamiento se sitúa en los datos sobre el reconocimiento de los objetivos de las materias que integran las dos primeras fases del Plan 90 (para la tercera fase se siguió otro procedimiento) y los contenidos curriculares centrales reconocidos por los estudiantes, según lo señalaron en el grupo focal.

Fase de formación inicial

Los objetivos de la fase de formación inicial se orientan a proporcionar las bases conceptuales y metodológicas para abordar lo educativo en sus diversas manifestaciones y dimensiones: individual, grupal, institucional e informal, bien sea como objeto de análisis y/o para la intervención pedagógica. En este momento inicial de la formación del pedagogo, se proporcionan los fundamentos y las nociones teóricas básicas para el estudio y trabajo en los campos del ejercicio profesional, porque lo esencial de lo pedagógico, entendido como ámbito de producción de conocimientos científicos, se enriquece con las aportaciones de otras disciplinas, permitiendo ampliar la mirada de lo educativo desde perspectivas multidisciplinarias. Esta primera fase de formación se desarrolla en los tres primeros semestres e incluye 12 materias, de las cuales los estudiantes señalan que: Crisis y Educación en el México Actual 1968-

1990 e Introducción a la Psicología son las materias que lograron casi en su totalidad los objetivos; 59% y 57% respectivamente.

En el documento "Diagnóstico de la Licenciatura en Pedagogía Plan de Estudios 1990" (agosto 2008), de producción colectiva, se reconoce que el abordaje de los contenidos de aprendizaje en esta primera fase inicia con el desarrollo de diversos campos de estudio que corresponden a una o más disciplinas curriculares y que sus contenidos se despliegan y organizan como complejos científico-culturales, y toman en cuentan los desarrollos teóricos, los instrumentos metodológicos y la matriz social que mediatiza y condiciona la configuración de dicha producción teórica.

El Plan 90 le asigna la construcción de nociones acerca de lo pedagógico y de lo educativo a los espacios curriculares de: Introducción a la Pedagogía; Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo y Teoría Pedagógica Contemporánea, ubicadas en los tres primeros semestres; se constituyen como espacios donde se debe conformar la base de conocimientos profesionales que le son exclusivos al pedagogo; por otro lado, estas materias debieran observar una seriación que garantizara una relación de continuidad. Veamos lo que al respecto dijeron los estudiantes en el grupo focal

> […]luego, cuando entras a primer semestre [...], que te hablan de introducción a la pedagogía, o algo así, que te dan bastante teórico, bastante raro, bastante como sin sentido al principio de la carrera (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio).

> Porque cuando entramos aquí a la universidad, algunos entramos ya con una visión de lo que es pedagogía. Algunos otros entramos sin saber nada, porque fue nuestra segunda opción, porque etc. Sin embargo, cuando ya se tienen ciertas nociones de lo que es pedagogía, y hago referencia a esto porque, en un inicio no se nos da un curso introductoria sobre lo que es la pedagogía y muchos, creo que lo necesitamos (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio).

Esto puede significar al menos dos posibilidades de interpretación: o no recuerdan los contenidos que se vieron en esas materias, o bien, no recuerdan en qué semestre lo aprendieron.

Ahora bien, atendiendo a lo que opinaron los estudiantes a través del cuestionario, se encontró que: ninguna de esas materias logra totalmente sus objetivos; por ello, es inaplazable reelaborar las conjugaciones didácticas orientadas por la formación y visión de los maestros que imparten las asignaturas arriba señaladas.

En la tabla 1 se muestra que materias como Introducción a la Psicología, Desarrollo y Aprendizaje en Educación e Introducción a la Investigación Educativa, son reconocidas por más de 50% de los estudiantes encuestados como materias donde se logran casi totalmente sus objetivos; sin embargo, estas materias no conforman los contenidos identitarios de la profesión.

Tabla 1
Porcentajes de logro de objetivos de las materias primera fase

Introducción a la Psicología 1.4	¿Has adquirido las herramientas conceptuales metodológicas de las corrientes psicológicas que te llevan a un análisis y producción del conocimiento de la educación?	Totalmente 19.4	Casi total 57.5	Casi nada 19.4	Nada 3.0
Desarrollo y Aprendizaje en Educación 2.3	¿Logras analizar modelos de desarrollo, aprendizaje y educación desde el campo de la pedagogía?	21.6	52.5	20.5	4.7
Introducción a la Investigación Educativa 2.5	¿Cuentas con el manejo de los instrumentos conceptuales y metodológicos básicos de la investigación educativa para aplicarlos al campo educativo en México?	19.7	51.9	28.5	5.5
Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990) 3.1	¿Crees comprender las causas y características de las crisis económicas y políticas que se han dado en el país a partir de 1968 y en qué forma repercutieron en la educación nacional?	23.3	59.5	15.9	1.1

Nota: el primer número de la clave (debajo del nombre de la asignatura) indica el semestre en que se imparte la materia. Presentamos en este cuadro algunas de las materias que reportaron los mayores porcentajes (alrededor de 20%) en el nivel más alto de logro de objetivos. El cuadro completo que reporta los resultados de las 30 preguntas (de 1º a 6º semestres) del cuestionario puede consultarse en el documento *Diagnóstico de la Licenciatura en Pedagogía* (agosto 2008).

Estos datos se refuerzan con algunas opiniones de estudiantes recogidas en la tercer consulta a través del grupo focal. Ellos responden a las preguntas: ¿qué contenidos han aprendido, cuáles les parecen más significativos?

> [...] los que más me gustan que son: el saber por qué del aprendizaje, todo este tipo de desarrollos que se dan en el ser humano, y otro que sí me ha servido mucho, como para empezar en cuestión de investigación, es un poquito la historia ¿no? que nosotros sabemos o nos han dado esa base histórica que nos dan las pautas, las bases para saber por qué se ha modificado y por qué está ahorita el plan o el programa de la SEP (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio).

> […] la cuestión de la investigación, también, el problema […], las situaciones que se presentan en la vida cotidiana, saber que de todo eso se puede buscar una solución, se pueden hacer propuestas (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio).

> […] el contenido que más me impactó, y que le ponen mucho énfasis, es la parte científica. Esta parte de observar a la pedagogía como una ciencia, digo sí, también, me han hecho énfasis a la parte filosófica pero me ha gustado esa parte científica ¿no? de tratar de estudiar, de entender y de comprender, no sé, cómo se aprende, cómo se estudia, no sé, buscar nuevas dinámicas pero, también, tratar de comprenderlo desde la filosofía sobre todo en los valores ¿no? Yo creo que esos contenidos he aprendido estos dos semestres. (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio).

Debe decirse que no son del todo claras las posiciones que se sustentan en los programas que conforman esta fase con respecto a la especificidad de los saberes de la pedagogía, la educación y las relaciones de la pedagogía con otras disciplinas, aun cuando se propone como el conjunto de espacios curriculares en los que el alumno se acercará al modo en que se configura la pedagogía y su objeto de estudio (Diagnóstico, agosto 2008).

Segunda fase de formación

Respecto a la segunda fase de formación, estructurada curricularmente en los semestres intermedios, donde la tarea es “brindar aportaciones

teóricas, metodológicas y técnicas que favorecen conocimientos y análisis más específicos de los procesos educativos, en términos institucionales, grupales e individuales; a lo largo del tercer, cuarto, quinto y sexto semestres, se analizan las alternativas y recursos metodológicos y técnicos con los que el pedagogo puede intervenir en los campos de trabajo profesional" (Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990:12).

A través de 18 materias se conforma esta segunda etapa del Plan 90; se organiza en tres campos de formación: Teoría Pedagógica, Sociología de la Educación, Investigación Educativa; durante esta fase, se proporciona a los estudiantes habilidades para intervenir con profesionalismo en los diversos campos pedagógicos tanto desde la tradición de la profesión como desde las tareas emergentes que le demanda la sociedad contemporánea al pedagogo.

La primera fase del Plan se articula con la segunda a través de los campos de formación teórico-prácticos que se han conformado con base en el crecimiento propio de la pedagogía y de las ciencias de la educación; los amarres que se logran a través de las líneas curriculares se organizan en cinco campos de formación y trabajo profesional: Proyectos Educativos, Docencia, Currículo, Orientación Educativa y, por último, Comunicación y Educación; con excepción del campo en investigación educativa que tiene cuatro asignaturas, el resto se conforma sólo de dos (Plan 1990:15-19); sin embargo, no se especifica la diferencia entre esos campos, en todo caso los tres primeros tienen mayor énfasis en lo teórico y poco en lo metodológico; lo que en ningún caso se cumple es que se trate de campos de formación "teórico-prácticos", porque no se expresa la forma obligada de realizar prácticas profesionales; lo que sí propone esta etapa es formar para la *Intervención Pedagógica*, pero no existe ninguna asignatura que trabaje sobre su definición ni en la sugerencia de procedimientos o metodologías de intervención pedagógica (Diagnóstico, agosto 2008).

En el diseño se articulan adecuadamente las dos primeras fases, así como sus líneas y campos; sin embargo, en la puesta en práctica se desarticulan los vínculos entre el perfil de egreso y los objetivos que conducen a la formación profesional anhelada. Esto se puede reforzar con la opinión de algunos estudiantes que al respecto dicen:

> Yo creo que lo principal es que todos los profesores conozcan el plan de estudios en general, porque no saben hacer una vinculación ni horizontal ni vertical con las demás asignaturas. Entonces, cada asignatura se enseña en aislado ¿no?, y de dicen "Bueno, yo estoy tocando esto, y se acabó". Entonces, que primero todos los profesores conozcan el plan de estudios, de manera general, que reconozcan las vinculaciones que hay de manera horizontal y vertical, con cada una de las asignaturas y de sus líneas de trabajo. La parte práctica, pues, yo creo que es importantísima y esencial, que ellos también puedan llegar a vincular, y sobre todo que el tratamiento que ellos le den a su asignatura sea en la manera en cómo ellos la están mirando y la están observando porque, muchas de las veces, nos enseñan pedagogías nuevas o contenidos nuevos con didácticas totalmente (Grupo focal con estudiantes y egresados, 26 junio 2008).

Por otra parte, los mismos estudiantes reportaron en el cuestionario que en este segundo momento de su formación alcanzaron mejores logros; es decir, más de 30% de los consultados reportaron haber logrado totalmente los objetivos de las materias de: Psicología Social: Grupos y Aprendizaje, Didáctica General, Bases de la Orientación Educativa y La Orientación Educativa: Sus Prácticas.

Es importante hacer énfasis en dos aspectos relevantes que se desprenden de los datos obtenidos; por una parte, la tabla 2 presenta porcentajes más altos en la primera columna logro **total** de objetivos, comparados con los reportados en la tabla 1 (fase de formación inicial); por otra parte, en la segunda columna de resultados se observa, la concentración de los datos más elevados sobre el nivel **casi total** de logro de los objetivos; donde más del 50% de los estudiantes se pronuncian a favor de: Estadística Descriptiva en Educación, La Orientación Educativa. Su práctica e Investigación Educativa I.

Tabla 2
Porcentajes de logro de objetivos de las materias de la segunda fase

		Total	Casi total	Casi nada	Nada
Psicología Soc.: Grupos y Aprend. 3.4	¿Consideras que puedes analizar un grupo escolar y su relación educativa mediante los diferentes enfoques de la Psicología Social y el Psicoanálisis?	31.1	49.0	18.6	1.1

Estadística Descriptiva en Educación 3.5	¿Consideras que las técnicas y procedimientos de orden estadístico te permiten leer, interpretar y analizar los datos que aparecen en investigaciones educativas?	24.1	50.1	14.3	10.8
Comunicación y Procesos Educativos 4.3	¿Consideras que cuentas con los conocimientos necesarios para analizar problemas teóricos del campo de la comunicación que te permitan hacer aportaciones a éste?	27.2	48.2	21.4	3.1
Didáctica General 4.4	¿Crees que el análisis de los modelos educativos desde una perspectiva psico-pedagógica te proporciona herramientas que puedes aplicar a la realidad educativa?	33.4	47.4	16.3	2.7
Bases de la Orientación Educativa 5.2	¿Consideras que la reflexión de la práctica educativa se avoca a la experiencia y atención del proyecto de vida del estudiante, así como su aprovechamiento escolar?	31.2	47.2	18.7	.69
Investigación Educativa I 5.5	¿Consideras que identificar y describir los elementos que conforman un proyecto te permiten diferenciar y describir tipos de investigación, procedimientos metodológicos y recursos técnicos utilizados en la construcción de los conocimientos educativos?	27.0%	54.8%	15.2%	2.7%
Investigación Educativa II 6.5	¿Consideras que dominas las técnicas y metodologías necesarias para poder diferenciar un trabajo de investigación de distintos campos asi para realizar una investigación educativa?	20.8	58.3	19.4	1.3
La Orientación Educativa. Su práctica 6.2	¿Crees que cuentas con los conocimientos y actitudes crítico-reflexivos acerca de las prácticas predominantes de la orientación?	31.9	52.7	12.5	2.7

Nota: de las 18 preguntas que corresponden a las materias de la segunda fase, sólo se presentan algunas de las que reportaron un porcentaje superior a 20% en su más alto nivel de logro (*totalmente*) y que coinciden con un porcentaje superior a 47% del nivel de logro *casi total.*

Esta versión es reforzada por lo expresado por los estudiantes mediante el dispositivo del grupo focal donde aseguran que:

> Pues, yo creo que sí. Yo creo que eso aunado a la parte de investigación y, quiero tocar la investigación como algo muy general, no sólo la investigación que se hace en la […] si no, la investigación que, también se hace en la línea de las políticas educativas de las reformas curriculares. Yo creo que, principalmente, es lo que nos dan aquí, que tú aprendas a mirar lo educativo desde un plano multireferencial, desde muchos ámbitos y desde muchas perspectivas. Yo creo que es el contenido que nos dan aquí: comprender el fenómeno educativo como una situación holística, global, y que también influye e impacta en muchos (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio 08).

> Estadística, por ejemplo. Estadística, para muchos, es un curso que no deberíamos de tomar porque es una carrera de ciencias sociales […] y no tienen nada que ver las matemáticas. Pero, resulta que ahorita que estamos haciendo […] estamos en un proyecto de investigación y estamos ocupando un programa de estadística en el cual, te permite relaciona esos contenidos, esas nociones, por poquito que tuviste de estadística, aplicada al SPS. O sea, es un proceso del que llega algún momento en el que dices ya, o sea, aquí está, aquí cuajó aquella parte que no sabía dónde ubicarla (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio 08).

> Y resulta que, ahora que hago la maestría en evaluación educativa[…]en el Instituto nacional de [...] y capacitación [...] entonces, empiezo a usar la estadística ¿no? y yo ni idea de lo que es estadística, y es tan importante para evaluar, la estadística, o sea es así como una base (Grupo focal con estudiantes, 26 de junio 08).

Estos comentarios se refieren a las materias de Estadística Descriptiva en Educación y Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa (la primera obtuvo mayor porcentaje en el logro de objetivos que la segunda, de acuerdo con los resultados del cuestionario aplicado a 360 estudiantes) de tercero y cuarto semestre, respectivamente, que también pertenecen al campo de investigación educativa junto con Ciencia y Sociedad, Introducción a la Investigación Educativa y dos cursos de Investigación Educativa en quinto y sexto semestre, sumando

seis en total, las orientadas a la investigación educativa tan sólo en las dos primeras fases del Plan 1990; sin embargo, su presencia no ha sido garantía de los procesos de investigación para la titulación.

Reflexión final

El acercamiento a la percepción de los estudiantes permite hacer contrastes entre la dimensión formal y procesual del currículum; los resultados muestran el distanciamiento con la promesa de formación del pedagogo, pero también las desviaciones y alcances reales logrados en el campo laboral profesional.

Se puede decir que algunos datos obtenidos nos hacen una llamada de atención en el sentido que en la primera fase, como espacio de formación inicial, los contenidos propios de lo pedagógico no logran conexiones con la identidad de la profesión.

Se observa que la primera y segunda fases logran una vinculación importante a través de las líneas curriculares que cruzan los campos; sin embargo, en la tercera fase se pierde la articulación, desvaneciéndose así la continuidad que prometía profundizar la tareas de concentración en los campos profesionales del trabajo pedagógico.

Bibliografía

Barrón, Concepción (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*, México: CESU-Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México: CESU-UNAM.

Follari, Roberto (1982). El currículum como práctica social. En C. Barrón T. y Díaz Barriga, *Encuentro sobre diseño curricular*, México: UNAM-ENEP Aragón, 1982.

UPN (1990). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía.

Comisión de Cambio Curricular(2008). *Diagnóstico de la Licenciatura en Pedagogía*, Agosto.

Grupo Focal con Estudiantes El Plan de Estudios y Práctica profesional del pedagogo de la UPN (26 junio 2008). Coordinado por Eduardo Remedi y realizado en la UPN-Ajusco.

Modelo de tutoría para la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional

Rosa Virginia Aguilar García
María de los Ángeles Moreno

Introducción

La propuesta que se presenta en este trabajo pretende atender tanto las necesidades de la formación profesional de los pedagogos como los problemas que tienen los mismos estudiantes en su proceso de formación. Para ello nos encontramos diseñando un programa dirigido a apoyar el proceso de formación de la población de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN.

La estructuración de la propuesta de tutoría, bajo la que se conforma este tipo de intervención, se instituye como un dispositivo de formación para sus estudiantes, pues la acción tutorial bajo la cual se desarrollará, permitirá que los estudiantes puedan recibir y/o ejercer acciones de orientación educativa apoyadas en los principios de desarrollo y prevención, inscritas dentro de una perspectiva de programa comprensivo, inmerso en una estrategia integradora[1] de intervención.

[1] Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo señala a la estrategia integradora como una opción intermedia entre las estrategias aditivas (orientadas a impartir contenidos) e infusivas (integrar contenidos en determinadas áreas de la formación). Para esta autora, un programa "[…] se dirige a todos los alumnos, es secuencial

El Programa de tutoría: Intervención e Investigación Colectiva para el Apoyo a la Formación y a la Titulación en Pedagogía (Protiic), tiene como propósito central generar un espacio colectivo de reflexión compartida en el que se conjuguen: el conocimiento y experiencia de los profesores de la universidad, la formación de estudiantes, así como la intención de apoyar los procesos de titulación de éstos en los últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía, al igual que de los egresados interesados en participar, en un trabajo de tutoría que posibilite atender problemas de estudiantes en las distintas fases de formación del currículo de la Licenciatura en Pedagogía.

Para ello se considero conveniente organizar este documento de presentación del Protiic, incluyendo un apartado relacionado con la exposición de los motivos que llevan a la universidad a formular un nuevo programa de tutorías. Adicionalmente, se destina otro apartado a presentar los fundamentos bajo los que se estructura la propuesta,[2] y finalmente se hace una serie de reflexiones relacionadas con la importancia de estos proyectos en el marco de la formación profesional.

Contextualización

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como institución pública comprometida con las prioridades educativas del país, se ha preocupado, desde su constitución, por incorporar en sus procesos de formación de profesionales de la educación los últimos avances para enfrentar retos en los diferentes niveles y proyectos de educación.

Los procesos de formación han constituido los ejes fundamentales dentro del proyecto universitario de la UPN, y de acuerdo con éste se han

y no se limita a un solo ámbito de intervención, sino que atiende las necesidades de desarrollo integral de la persona: aprender a ser, a pensar, a aprender, a comportarse, a decidir, a convivir, a resolver y a superar los problemas, dificultades y limitaciones con los que se vaya encontrando a lo largo de su vida. Como es lógico, este tipo de programas incluye una diversidad de actividades y servicios, y no pueden discurrir en paralelo a los procesos educativos ordinarios, sino que deben integrarse a ellos" (Vélaz, 1998:256-257).

[2] Para la información sobre la estructuración de los aspectos operativos de la propuesta se pueden consultar las memorias de las XI Jornadas de Otoño de la Licenciatura en Pedagogía realizadas en el mes de octubre de 2007 en la UPN Ajusco.

desarrollado diferentes acciones encaminadas a fortalecer la formación y actualización de profesionales de la educación, a través de cursos-talleres, seminarios, diplomados, programas de licenciatura, especialización, maestría y doctorado, en los que se abordan diferentes áreas o campos específicos de la educación. Asimismo, se han promovido acciones con grupos de trabajo de profesionales con carácter interinstitucional, los cuales se encuentran ubicados estratégicamente en el sector educativo.[3]

A pesar de las grandes acciones desarrolladas y el impacto que ha tenido la formación de los profesionales egresados de nuestra institución en el Sistema Educativo Nacional, sin embargo, y paradójicamente, uno de los problemas que enfrenta la universidad es la separación de sus proyectos curriculares con los servicios de atención a los estudiantes.

En el caso concreto de la licenciatura, no se ha contado con un proceso de acompañamiento de los estudiantes que vaya desde su ingreso hasta su egreso. Han existido una serie de esfuerzos institucionales, entre los que se encuentran el desaparecido Departamento de Atención a Estudiantes y el Programa Institucional de Tutorías (PIT), así como una serie de esfuerzos aislados de inducción e información dirigidos a brindar asesoría a los estudiantes acerca de trámites y programas de apoyo y orientarlos y en la toma de decisiones.

En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, y como producto del proceso de evaluación curricular que venimos realizando a partir de 2004, se han detectado problemas de reprobación, deserción y rezago educativo que podemos atender a través de acciones orientadoras relacionadas con el proceso de inducción a la universidad, la elección de campo por parte de los estudiantes de 6° semestre y de asesoría académica a procesos formativos específicos, entre los que resalta el apoyo a estudiantes en diversas

[3] Muestra de ello son algunas de las publicaciones de la UPN como la colección *Los trabajos y los días,* en la que encontramos varios materiales en los que se reflexiona sobre la Orientación Educativa; uno de éstos destinado a la formación y actualización producto del Segundo Foro de Formación y Actualización de Orientadores Educativos (Martínez y Meuly, 2000), así como los trabajos presentados por especialistas anualmente en el contexto de las Jornadas Pedagógicas de Otoño que se desarrollan desde 1996, al igual que los foros sobre tutorías y acompañamiento psicopedagógico que se han desarrollado anualmente a partir de 2005, espacios en los que se reflexiona directa o indirectamente sobre los problemas de la formación dentro del campo.

áreas del conocimiento, particularmente en la realización del trabajo de titulación.

Bajo estas determinaciones institucionales y sociales se ha ubicado a la tutoría como una estrategia a partir de la que se considera posible articular el proceso de formación, la intervención y la investigación educativa como un medio y un fin para el desarrollo de procesos educativos de alumnos y egresados de la Licenciatura en Pedagogía dentro del contexto universitario de la UPN.

En esta primera mitad del siglo XXI, se concibe a la tutoría como uno de los procedimientos psicopedagógicos de mayor importancia para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes de educación superior. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, la tutoría no es sólo una estrategia de intervención para apoyar a los estudiantes, sino también es uno de los objetos de estudio propios del saber y el hacer del pedagogo, específicamente dentro del campo de la Orientación Educativa.

En México, a partir de las tareas realizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se diseñó un modelo de atención para los estudiantes de las universidades dirigido fundamentalmente a que se les asignara una beca a los alumnos dentro del Programa Nacional de Becas para Educación Superior (Beca Pronabes); pero es necesario replantear el modelo a la luz de los problemas y las posibilidades específicas de cada institución.

Al incorporarse a esta labor, la UPN retoma el modelo en un primer momento; sin embargo, el personal que ha venido trabajando en el proyecto vio la necesidad de ampliar los horizontes de intervención. A partir de lo anterior, la universidad ha instrumentado un proceso propio de capacitación de los tutores y ha ampliado el servicio a los alumnos que no cuentan con beca Pronabes, asimismo ha incorporado el desarrollo de cursos-talleres y la figura de tutores-pares.

A pesar de los esfuerzos realizados y de las adaptaciones que se han generado en la práctica de las tutorías, la problemática de la reprobación, la deserción escolar y el escaso número de egresados de licenciatura que logra titularse, como parte del personal comprometido con el proyecto curricular en que laboramos, nos llevó a plantearnos la importancia de una reorientación que permitiera fortalecer el proceso de formación profesional de los educandos.

Como punto de partida del diseño del programa de tutorías, se considero que deberíamos impulsar un modelo que tomara en cuenta un trabajo que permitiera articular y resolver problemas relacionados con:

- Las tutorías.
- El seguimiento y evaluación curricular.
- La titulación.
- La deserción y la reprobación escolar.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se buscó fortalecer la formación profesional de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía y promover su titulación. Para ello se diseñó el Protiic. Este programa se plantea como un esfuerzo para desarrollar acciones encaminadas a atender los problemas y necesidades de formación de nuestros estudiantes, tratando a su vez de propiciar la articulación de funciones y proyectos sustantivos de la UPN.

Fundamentación

El Protiic se fundamenta en cuatro perspectivas básicas que guían la estructuración de la propuesta:

1. Una concepción de formación apoyada en la perspectiva de la reconstrucción social de la práctica en la que se considera como fundamental establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

2. Una concepción de tutoría concebida como proceso de acompañamiento, en el que tanto el tutor como el tutorando, en sus diferentes modalidades y funciones, son valorados y vistos como sujetos creadores, con potencialidades para ejercer un desarrollo autónomo, con un compromiso ético y social, el cual se forma a partir y a través de la relación con el otro o con los otros.

3. La investigación educativa desarrollada a través de un trabajo colegiado entre el equipo de supervisión-tutores, los profesores-tutores y los tutores-pares.

4. La intervención educativa considerada como base para la construcción de un dispositivo para la fundamentación y estructuración de la

práctica de tutoría y del proceso de formación, creación y constitución de sujeto.

Para el caso, en este documento se esbozan algunos elementos que conforman la fundamentación del programa de tutorías. La parte de la propuesta operativa ha sido presentada y aprobada por el Consejo Académico en sesión celebrada en el mes de octubre de 2008. Como resultado de dicha aprobación se solicitó a la Comisión Interinstitucional que sea presentado el programa a diversos grupos de la comunidad universitaria para hacer los replanteamientos y ajustes que se consideren convenientes, a fin de brindarles un mejor servicio.

A continuación se presenta la fundamentación que forma parte de la estructuración del proyecto de intervención:

Como ya se señaló, una de las bases a partir de las que se estructura el Protiic es su concepción de formación ubicada dentro de lo que algunos autores denominan como perspectiva de la reconstrucción social. La formación es un término polisémico que puede ser comprendido desde diferentes puntos de vista. Desde un enfoque pedagógico se pueden ubicar por lo menos cuatro perspectivas de formación que al interior de cada una de ellas contemplan diferentes modelos.[4] A partir de la tipología que presentan Liston y Zeichner (1993) y Pérez Gómez (1992, 1999) sobre programas de formación del profesorado, se desprenden cuatro perspectivas sobre las que se sustentan algunas concepciones para la formación:

- La perspectiva tradicional con énfasis en una formación de tipo artesanal, enciclopédica o academicista.
- La perspectiva técnico-instrumental que se apoya en una visión de la formación percibida como resultado de la aplicación de una serie de instrumentos y procesos diseñados a partir del empleo de conocimientos científicos.
- La perspectiva desarrollista, desprendida de ideas de tipo progresista de la escuela, que concibe el proceso de formación como resultado

[4] Se entenderá por enfoque la orientación general desde la cual se construye el trabajo de investigación; por perspectivas a las posiciones que se estructuran al interior de un enfoque y por modelo a la propuesta específica bajo la cual se concreta un enfoque de formación.

de un trabajo natural y creativo que pone al sujeto en condiciones de experimentar e investigar sobre su realidad.
- La perspectiva reconstruccionista social, en la que el proceso de formación se desprende del ejercicio de una autonomía intelectual, que permite al sujeto una reflexión crítica sobre la realidad y una transformación de la misma.

La problemática de la reflexión ha sido trabajada en los programas tanto por la postura desarrollista como por la de reconstrucción social de la práctica. Este es el caso de las propuestas dirigidas a la reconstrucción de la práctica como modelo de formación. Su ubicación depende del énfasis que se otorgue a los procesos de cambio y de emancipación social.

La formación en una perspectiva de la reflexión, desarrollista o reconstruccionista social, requiere de "[…] la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos" (Pérez Gómez, 1992:47). En esta idea, Grimmet (1989, citado en Pérez Gómez, 1992) distingue tres líneas distintas de la reflexión:

- La reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, dirigida a comprender mejor las propuestas y métodos de intervención diseñados por especialistas.
- La reflexión como proceso de deliberación entre distintas propuestas. Requiere del contraste entre éstas en función de necesidades específicas. Esta postura plantea que el conocimiento orienta la acción, más no la dirige.

La *reflexión como reconstrucción de la experiencia*, implica tres procesos paralelos de reconstrucción:

1. Reconstrucción de la situación problemática.
2. Reconstrucción de la propia práctica, que permite hacer conscientes las formas en que se estructuran los conocimientos, afectos y estrategias de acción.
3. Reconstrucción de los supuestos en que se sustenta la práctica; a través del análisis de los valores e intereses políticos de los que se desprenden

los supuestos teóricos y las estrategias de acción que se conciben como legítimas.

Dentro del Protiic se concibe a la tutoría como un proceso de acompañamiento de estudiantes y tutores, a través de un trabajo colaborativo que potencializa el desarrollo de las acciones de formación, las cuales se desprenden del lugar y de la posición que ocupan cada uno de los participantes dentro del espacio institucional.

La tutoría que deseamos desarrollar es aquella que pone el énfasis en la tarea académica; concibiendo a ésta no como ajena a otras dimensiones del desarrollo humano, sino como el eje de la tarea pedagógica dentro de un programa de formación.

En este sentido, la acción tutorial puede concretarse a través de intervenciones de manera individualizada o en colectivo, dependiendo de la naturaleza de la tarea. Los profesores que participen en el proyecto, paralelamente a su trabajo docente (con su grupo-clase), podrán desarrollar la función de tutor (preferentemente con un grupo distinto).

La operación de este programa establecerá una estructura organizativa que concretará las formas de relación y comunicación entre los diferentes agentes sociales comprometidos en el proyecto de formación dentro de la institución, lo que implica una articulación con el proyecto curricular.

> La tutoría o acción tutorial es el proceso orientador en que se hayan comprometidos tanto el profesor como el estudiante, con el objetivo de que el primero ayude al segundo a planificar su desarrollo personal y profesional (Gallardo 2006:187).

Compartimos el criterio de algunos programas de tutoría que consideran que el tutor debe desarrollar (Lobato *et al.*, 2004), competencias básicas entre las que se encuentran:

a) La conducción centrada en el aprendizaje basado en problemas,
b) incitar a los estudiantes a utilizar sus propios conocimientos y plantearse cuestiones que impliquen la reflexión,
c) demostrar congruencia social, comportándose como un estudiante entre estudiantes y expresarse con el lenguaje propio de ellos,

d) hacer "emerger cuestiones significativas con planteamiento de preguntas pertinentes que susciten la curiosidad, la indagación y la confrontación de los tutorandos, en búsqueda de respuestas adecuadas",
e) establecer relaciones motivadoras que lleven a los tutorandos a lograr la autonomía académica,
f) fomentar la comunicación y el intercambio,
g) crear un clima de confianza y seguridad entre el grupo de tutor y tutorandos participantes,
h) suscitar debates de confrontación y de reflexión crítica,
i) favorecer la participación de los componentes del grupo y resolver los conflictos que se presenten en la interacción,
j) inducir a los estudiantes a afrontar los conflictos surgidos en el grupo como parte del proceso de formación,
k) ser sensibles a las necesidades de los tutorandos, responder a sus demandas y comprender sus dificultades,
l) proporcionar información y orientación institucional pertinente.

El proyecto de tutorías como estrategia de apoyo a los estudiantes de la UPN se dirige a:

- acompañar a los estudiantes que presentan deficiencias o dificultades en su desempeño académico;
- prevenir posibles fracasos en los primeros años universitarios, debido a su descontrol al pasar de las exigencias de la educación media superior a las de la educación superior;
- apoyar a los estudiantes de nuevo ingreso en su proceso de integración a la universidad, y
- orientar y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias académicas que le permitan el desarrollo de investigaciones y trabajos de intervención, que les ayuden a resolver problemas del campo de la educación.

El Protiic como estrategia de formación reconoce que la función de los tutores no es la de ser enseñantes de contenidos; sin embargo, es importante que éstos sean conscientes de que no tienen el mismo nivel que los estudiantes tutorados.

> La función esencial es servir de apoyo a los estudiantes en su aprendizaje y, sobre todo, a aquellos que no muestran suficientes competencias para poder seguir los estudios propuestos. Un apoyo que toma diversas expresiones: aclarar, confrontar, promover la adquisición de métodos de trabajo, motivar y animar en diversos momentos, acompañar en el proceso de toma de decisiones, etcétera (Lobato *et al.* 2004: 57).

Se considera que el trabajo que desempeñe el tutor, así como las técnicas y el enfoque que se implementen para su desarrollo, tendrán que estar determinadas por la problemática específica y fundamental que se presenta en cada programa educativo y en los distintos momentos de la formación.

Cualquiera de las modalidades que adopte la intervención (individual o grupal, por pares, etc.), deberá constituirse como una estrategia dirigida a apoyar al estudiante a conocer y desarrollar sus aptitudes, intereses, posibilidades de trabajo, a fin de que pueda lograr un desarrollo más integral.

El tutor y el tutorando deberán mantener un contacto tal que les permita una retroalimentación constante (García, 1994:300), para ello, es importante establecer una relación personalizada que atienda, por lo menos, tres tipos de problemas:

- Los relacionados con los hábitos de estudio que obstruyen o dificultan el aprendizaje o el avance en la construcción del trabajo académico.
- Los generados por la construcción individual del trabajo, que influyan en el desánimo o propicien situaciones que pongan en conflicto al tutorando.
- Los que se desprendan de las dificultades académicas propias del trabajo que se encuentra desarrollando el tutorando.

Bajo estos presupuestos, el Protiic se define como una modalidad de relación complementaria al currículum de Pedagogía. Asimismo, se trata de un programa en el que *la tutoría, como relación personalizada,* no es sinónimo de atención individualizada pues, sin descartarla, la trasciende con la intención de procurar un abordaje integral a la problemática del desarrollo académico de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

En este sentido, el Protiic contempla diferentes vías de acción para el desarrollo de la tutoría:

De acuerdo con los destinatarios del proyecto Protiic, la tutoría puede concretarse bajo dos *modalidades* básicas: *presencial* y en *línea*, dependiendo de las posibilidades, el tipo de problema y el momento de la formación.

- La *tutoría presencial* es considerada como el tipo de relación más importante y fundamental para establecer el desarrollo del trabajo de tutoría,
- y la *tutoría en línea,* como un instrumento y procedimiento que complementa y agiliza una serie de comunicaciones entre el tutor y el tutorando en determinados momentos y procesos de formación.

A su vez, el desarrollo de la tutoría podrá realizarse por medio de la *tutoría individual* como vía para la atención de alguna problemática específica que, por su carácter, requiera de tratamiento especial o la *tutoría colectiva* como modalidad para la reflexión compartida respecto al proceso de formación y sus vicisitudes.

De acuerdo con el *responsable* de desarrollar la tutoría, podemos ubicar tres tipos de intervención: la que hacen los docentes-tutores, la de los tutores-pares y la de los tutores-supervisores:

- En relación con la tutoría de los *docentes-tutores* ésta se llevaría a cabo por los académicos de la UPN, en su función como docente-tutor, por lo que se concibe fundamentalmente como *tutoría académica*, dirigida a apoyar a los tutorandos en el cumplimiento de las demandas de formación establecidas en el currículum. A este tipo de tutoría, en algunos programas, se le concibe como asesoría académica y se puede concretar por medio de tres tipos de intervención:

  - *tutoría de asignatura* desarrollada por especialistas en cada uno de los campos de formación e intervención educativa, desarrollada principalmente por profesores en su función de docente-tutor;
  - *tutoría para el desarrollo de prácticas* encaminada a que el estudiante pueda articular elementos de carácter teórico-práctico,

estructurada a partir de problemas específicos que se le presenten al estudiante en su proceso de formación.
- *tutoría para el desarrollo de trabajo de titulación* de los alumnos de cualquiera de los campos de formación profesional que abarca el plan de estudios.

- En lo que respecta a la ***tutoría entre pares,*** ésta tiene como propósito generar espacios de intercambio en los que se combinen la experiencia directa y previa del par como tutor y las solicitudes y necesidades de los tutorandos. Este tipo de intervención se puede dirigir a:

  - apoyar los *procesos de inducción* de estudiantes al medio universitario;
  - orientar en *el conocimiento del plan de estudios* en sus diferentes fases de formación;
  - ayudar al estudiante en *el proceso de elección de campo* de la tercera fase de formación profesional;
  - apuntalar los procesos *académico-administrativos* orientados a encauzar las decisiones y las acciones de los estudiantes en el marco de las definiciones institucionales que estén involucradas en el proceso;
  - adquirir y fortalecer *habilidades básicas de aprendizaje* que se requieren para su aprovechamiento académico en educación superior;

- En cuanto a la tutoría desarrollada por los *tutores-supervisores,* ésta se dirige fundamentalmente a dos tipos de intervención:

  - La tutoría relacionada con el *diseño e instrumentalización de proyectos de investigación e intervención,* dirigida a estudiantes o egresados que colaboran con el desarrollo del proyecto Protiic en su condición de tutores-pares, con fines de titulación y/o de desarrollo de prácticas profesionales.
  - La *tutoría supervisada*, cuya finalidad es brindar apoyo a los tutores-pares y acompañarlos en el análisis y discusión sobre el proceso que siguen con sus tutorandos.

Desde esta concepción es menester articular estrategias auxiliares de tal forma que la tutoría se estructure como una intervención de tipo psicopedagógico que corresponda y atienda las necesidades de formación de cada estudiante y del espacio social en el que se desarrolla.

El Protiic se propone la construcción de un espacio de trabajo colectivo fincado en la intervención concebida desde la subjetivación; es decir, el Protiic será un espacio complementario al marco de racionalidad en el que se produce la formación de las y los estudiantes de pedagogía, al establecerse como un dispositivo de intervención que privilegia al sujeto y su potencialidad. Para ello se hacen necesarios el análisis y la reflexión de las y los estudiantes sobre sí mismas/os, sobre sus circunstancias (dentro y fuera de la universidad), sobre sus miradas y sus formas de hacer, así como sobre sus potencialidades para la acción.

La perspectiva de la investigación en que se apoyó el desarrollo del trabajo que se desprenda de Protiic, es la investigación colectiva. La enseñanza de la investigación implica un proceso de formación que no sólo incluya sino que también trascienda el ámbito metodológico e, incluso, el epistemológico para crear un espacio de re-encuentro con la potencia de sí mismos como investigadores y de quienes son sujetos en la investigación.

En este sentido, el Protiic se propone el desarrollo de procesos de investigación en los que los y las estudiantes que funjan como tutores de sus pares observen las características formales de la investigación, sin detrimento del análisis de las miradas y las tramas de relación que construirán junto con sus sujetos de investigación.

Es importante señalar que no se trata de una modalidad específica de investigación participativa, aunque sí tiene como principio la participación de quienes son sujetos de la investigación. Más que una formulación metodológica, el Protiic responde a la construcción paulatina de ámbitos de relación que, desde la reflexión colectiva, apunten a la autonomía de los tutorandos, entendida ésta como la capacidad de poner en tela de juicio lo dado y dirigida a construir nuevas formas de relación con lo instituido.

Asimismo, el Protiic pretende la formación de los y las tutoras en una línea de investigación que no se centre en la consecución de un método, sino que se oriente por las necesidades de sus tutorandos para la construcción de su autonomía, la cual se apoya en una investigación reflexiva.

Por último, la perspectiva que sostenemos de la intervención es aquella que se sustenta en una concepción de subjetivación y constitución de sujetos.

En el caso del profesional de la educación, y en particular del pedagogo, la intervención es una de las acciones fundamentales del quehacer profesional y no sólo un dispositivo de intervención para la formación; es un medio y un fin al mismo tiempo. De ahí la importancia de la concepción que se tenga de la misma, dentro de los procesos de formación profesional y de la producción de conocimientos sobre lo educativo.

La propuesta para la construcción del modelo de tutoría se opone a la intervención vista únicamente como proceso instrumental, enmarcada dentro de un proceso de "ajuste" sometido a una racionalidad técnica; dirigiéndose más bien a impulsar un proyecto apoyado en un dispositivo de formación, en el que la intervención se conciba, fundamentalmente, como un proceso de creación y constitución de los sujetos.

La palabra intervención proviene del latín *interventio,* que suele entenderse como "venir entre" y que alude a una forma de mediación, que ha adquirido muy distintas acepciones y connotaciones. La noción de intervención ha sido interpretada en un amplio rango de atribuciones que van desde la idea de ayuda, de cooperación, de apoyo, hasta aquellas que se refieren a la intromisión, el control, la coerción, la intrusión e, incluso, la obstaculización.

La intervención es un medio de *subjetivación* en el que se pone de relieve al sujeto formándose en la responsabilidad de sí mismo y de la sociedad, y se enfatiza que el hombre no puede ser reducido a la razón y, por lo tanto, a la despersonalización. En esta figura, reconocemos el carácter del sujeto y su subjetividad, y con ello queremos poner el acento en la dimensión de su libertad, en el ejercicio de sus actos y en la relación con sus circunstancias; así como la posibilidad que tiene de concebirse como partícipe de su propia historia.

La subjetivación es la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación –parcial– del individuo en sujeto. Lo que era orden del mundo se convierte en principio de orientación de la conducta. La subjetivación es lo contrario del sometimiento del individuo a valores trascendentes: antes el hombre se proyectaba a Dios; en adelante, en el mundo moderno, es el hombre quien se convierte en el fundamento

de los valores, puesto que el principio central de la moral es la libertad, una creatividad que es su propio fin y se opone a todas las formas de dependencia (Mier, 1998:209).

Revisar la idea de intervención desde la perspectiva de la *subjetivación*, confronta los modelos en los que se pretende que los individuos se "ajusten" a un orden social, pero también abre posibilidades para el análisis conceptual y para comprender el origen y sentido de aquellas prácticas de intervención que, en este momento, podríamos denominar como alternativas a aquellas que siguen un modelo de racionalización.

La intervención concebida desde esta perspectiva constituye la base para la construcción del dispositivo de formación e investigación a partir del cual se desarrollarán una serie de acciones apoyadas en una permanente reflexión sobre la práctica, orientada a posibilitar la construcción, recuperación, resignificación y reconstrucción de las prácticas de los diferentes participantes dentro del proyecto:

- Estudiantes
- Tutores-pares
- Docentes-tutores
- Tutores-supervisores
- Autoridades involucradas

El proyecto de tutorías que proponemos reconoce que la concepción sobre lo *profesional* incluye competencias de tipo creativo y competencias de tipo ejecutivo, que el docente, en su calidad de tutor, debe poner en juego al atender situaciones complejas. En otras palabras, "la competencia profesional puede entenderse como la capacidad de *gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real*" (Perrenoud, 2006:11):

> el docente y en particular el docente-tutor requiere del dominio de contenidos del campo educativo –y de otros afines–, el ejercicio de ciertas prácticas, así como el reconocimiento de las normas que las rigen. Aunado a ello, es fundamental que el profesional que formamos adquiera una autonomía y la responsabilidad en y para el ejercicio de la profesión. Desde esta perspectiva, el desarrollo de este tipo de intervención implica una posición no sólo académica, sino también, un compromiso ético y social;

en gran medida, la formación de docentes, y en particular del docente-tutor ha estado centrada en el primer dominio: los contenidos, las prácticas y las normas; y se ha ocupado muy poco por los procesos de *reflexión en la acción y sobre la acción* que llevarían al segundo: la autonomía y la responsabilidad;

para el caso de nuestros estudiantes, es fundamental tener en cuenta que la distinción como profesional no se otorga de manera automática al egresar de una institución de educación superior. Ser profesional implica un largo proceso de gestación en el que se integran los conocimientos, las prácticas y las normas, con la reflexión en la acción y sobre la acción. En este proceso no sólo se observa lo otro (los otros) y se reflexiona sobre ello(s); necesariamente uno mismo es parte de la observación y de la reflexión, tanto en el transcurso de la acción como en los momentos posteriores;

en el intento de comprender el sentido de la reflexión en la acción y sobre la acción, no cabe la confusión entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su vida cotidiana o, incluso, en su vida profesional. Para que esta última llegue a ser una verdadera práctica reflexiva tiene que convertirse en permanente e inscribirse en un proceso en el cual la reflexión se relaciona analíticamente con la acción, (Perrenoud, 2006).

De ahí que sea necesaria la inclusión de los procesos reflexivos como un factor fundamental en la formación del profesional de la enseñanza. En este sentido, la tutoría –como encargo institucional y como demanda en apoyo a la formación– se constituye en un espacio ideal para la *reflexión sobre la acción* y para la gestación de procesos *reflexivos en la acción*. Y de manera específica puede concebirse como una estrategia de formación de futuros orientadores educativos.

En síntesis el Protiic es una propuesta que continúa los esfuerzos de los académicos de la UPN, la cual se dirige a constituirse como:

- una opción de formación profesional para alumnos de la tercera fase de la Licenciatura en Pedagogía o egresados de la misma, en la que puedan articularse o impulsarse acciones propias de la formación

profesional del pedagogo, el servicio social,[5] la investigación educativa, la intervención pedagógica y el proceso de titulación;

- una opción para fortalecer el proyecto curricular de la licenciatura, que permita hacer un proceso de seguimiento y evaluación del mismo, contando con el apoyo de los estudiantes de la tercera fase de la licenciatura;
- una opción de titulación para egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN que tenga como base el desarrollo de prácticas profesionales bajo la modalidad de informe de intervención (sistematización de práctica profesional).
- una forma de impulsar el trabajo colegiado entre docentes de la licenciatura, en la que se oriente la actividad de las tutorías en el marco de la práctica reflexiva y el trabajo colectivo.

Reflexiones finales

Hoy la tutoría se constituye no sólo como un procedimiento de intervención que puede contribuir a atender los problemas de deserción, rezago y aprovechamiento escolar, sino como una estrategia de formación y desarrollo del trabajo académico, tanto de estudiantes como del personal que labora en el proyecto educativo.

Como institución universitaria, la UPN se encuentra interesada y comprometida en el desarrollo de un proyecto de formación de profesionales de la educación, que cuente con un modelo que sirva para impulsar otros programas educativos, tanto dentro de esta institución como de otras. Protiic se considera como un modelo, es decir, como una propuesta que puede servir de punto de partida para la construcción de otros proyectos de intervención en educación, haciendo los ajustes a ésta, a partir de las singularidades de cada institución.

Este tipo de iniciativas exige un trabajo con los diferentes agentes sociales que participan en el campo de la educación, a fin de que tengan

[5] Solamente podrán realizar el servicio social aquellos alumnos que no lo hayan cubierto previamente y que deseen realizarlo en este programa. En el caso de que ya se haya cubierto, se le podrá acreditar al solicitante como práctica profesional.

un conocimiento y sensibilización sobre la importancia que puede jugar el desarrollo de proyectos curriculares dentro del contexto educativo.

Desde el punto de vista político, se requiere incidir en aquellos ámbitos del espacio social que sean necesarios, a fin de que las autoridades canalicen los capitales económicos suficientes para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de este tipo de proyectos de formación.

Bibliografía

Gallardo Matas Sofía. (2006). La tutoría en la educación superior. En *Alguacil*, de Nicolás Montserrat, *et al. La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. España: Octaedro.

García, L. (1994). La acción tutorial en la enseñanza a distancia. En *Educación y distancia hoy.* Madrid: UNED.

Liston, D. P. y K. M. Zeichner. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Motara.

Lobato, C., F. Arbizu y L. del Castillo. (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. En *Revista enfoques educacionales* 6 (1) pp. 53-65 Recuperada en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Lobato_Fraile.pdf Fecha de consulta: 29 de enero de 2007.

Martínez M. y R. Meuly. (2000). Formación y actualización de orientadores educativos. Memoria del Segundo Foro. En *Colección Los trabajos y los días*. México: UPN.

Mier, R. (1998). Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de sujeto y subjetividad en la UAM-X. En I. Jaidar, *et al. Tras las huellas de la subjetividad. Cuadernos del TIPI,* 6, 7-27.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Sacristán, G. y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Vélaz de Medrano, Ureta. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Algunos hallazgos en la tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso, ¿aprendizaje mutuo?

Lilia Paz Rubio Rosas

Problemática del estudio

Los diagnósticos institucionales en la Universidad Pedagógica Nacional acerca del perfil de ingreso de los estudiantes, reportan la falta de saberes y procedimientos para el estudio, la imposibilidad de fijar objetivos y metas con claridad y la necesidad de información y estrategias. Las acciones de apoyo que se otorgan a los estudiantes que ingresan a la universidad se han limitado a charlas informativas y talleres libres para todo estudiante sin distinción del semestre. En esas charlas la cantidad de información depende de cada carrera y puede variar, desde los datos para localizar algunos servicios, el mapa curricular de la carrera, hasta el procedimiento para obtener el título. Lo anterior produce que la información no sea oportuna ni eficiente, lo que genera confusión en el estudiante, y no funciona como medida de prevención ni para la deserción ni para el abandono escolar.

En el contexto de la diversidad de acciones, los estudiantes nos plantean con frecuencia que tienen una sensación de "desorden", por lo que les resulta difícil organizar un proyecto, decidir sus acciones y encontrar o construir sentido.

Para actuar en estos "desordenes" entendemos que son necesarias personas capaces de mediar entre el estudiante de nuevo ingreso y la institución, personas capaces de gestionar entendiendo la gestión, en este plano, como la posibilidad de brindar tutoría a otro par, con distinta experiencia,para enfrentar cambios continuos, percibirlos y evaluarlos, decidir acciones para ponerse en marcha y actuar ante la crisis y la complejidad.

Por ello es que el problema que se aborda aquí es la acción de los tutores pares en el proceso de inserción al contexto universitario que implica aprendizajes, tanto del contexto como de los requerimientos que les impone su inserción en un contexto universitario.

Justificación

Ha sido poco abordado el enfoque de tutoría para afrontar la inserción académica, la transición de niveles, la afiliación a la universidad y el desarrollo de competencias de estudio. Estas temáticas no se han llevado a cabo, ni configurado, a partir de un proceso planificado, ya sea de investigación o práctico.

En este sentido, hemos de entender que la formación de estudiantes avanzados como tutores pares es un elemento más del amplio campo que se abre, que comienza a configurarse, y que la institución se enfrenta con la necesidad de aglutinar esfuerzos para generar una sinergia que debe articularse en una política. Esto implica un trabajo institucional lento que, a través de la tutoría entre pares, le permita al estudiante de nuevo ingreso encontrar referentes válidos para generar nuevas representaciones con las que pensar la universidad, pensar su potencial, optimizar sus recursos y encontrar sentido y realización.

La mirada se sitúa en los estudiantes de "nuevo ingreso" que hoy son de especial interés debido a lo crítico de los diagnósticos y de las cifras de deserción y rezago escolar. Y es a partir de ello que desde finales de 2005 se implementó un programa de tutoría entre pares, a partir del cual hacemos algunas reflexiones y reportamos algunos hallazgos.

Marco teórico

La tutoría entre pares parte de las recomendaciones de la UNESCO (1998) y de la International Association of Universities (1998) que son:

- La formación integral que equilibre conocimientos, habilidades, valores y que proporcione una sólida formación general.
- Favorecer el aprendizaje permanente y el desarrollo autónomo del estudiante.
- Estar centrado en el aprendizaje y comprometido con el estudiante; es decir, que facilite instancias para lograr el "aprender a aprender".

En la gestión en tutoría podemos encontrar varios modelos, el que predominante se encuentra en las experiencias que tienen un concepto reduccionista de la tutoría (la tutoría burocrático-académica o de resolución de dudas sobre una asignatura o, también, de apoyo de materias). Algunos modelos van más allá, preconizando incluso la realización de una tutoría orientada al desarrollo personal y humano de los estudiantes.

En esta nueva tendencia se encuentra la corriente de las relaciones humanas y los procesos de toma de decisiones, en donde se apela a un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional. Este modelo estaría en congruencia con lo que plantea la UNESCO en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*: *visión y acción*, en su "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior" (1998), que establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en la educación superior:

> En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso[...].

La tutoría de pares constituye una vía para el establecimiento de ese modelo formativo-educativo, en donde se establece una comunicación bidireccional entre estudiantes, centrado en el proceso de aprendizaje de quien recién ingresa a una institución de educación superior.

En un estudio comparado sobre los servicios de orientación en la educación superior de los países de la Unión Europea, se detectó que una mayor atención en los momentos previos a la entrada en la universidad, así como la atención en su proceso de inserción facilita la toma de decisiones del estudiantado y su mayor ajuste vocacional.

La mayoría de las universidades europeas prestan una atención cada vez mayor a los estudiantes en el momento de su ingreso como medio para reducir el abandono. En España hay experiencias de estudiantes adelantados que participan en jornadas de bienvenida e interactúan con los estudiantes de primer ingreso: se constituyen en movilizadores socioprácticos, por lo que es necesario que sigan siendo convocados por las instituciones como actores sociales importantes.

Asimismo, en algunas instituciones de prestigio a nivel mundial se han implementado programas de tutorías de pares con éxito. Es el caso de La Universidad Católica de Chile, Universidad de las Américas, Universidad de Loyola en Chicago, Harvard College, Georgetown University, Vanderbit University, College of New Jersey, entre otras.

Los antecedentes encontrados en esta modalidad de tutoría son múltiples. Por ejemplo, en la historia de las universidades europeas el "tutor" es una figura que se denomina de diferentes maneras: "monitor", "condiscípulo", "asistente" "ayudante", *locatus* o *aemulus*. En la mayoría de los casos se trata de un estudiante más antiguo (o de la misma edad) que ayuda a otros estudiantes en su aprendizaje o inserción a la casa de estudios con apoyo del profesor.

Desde los comienzos de las escuelas en latín del siglo XVI y de las escuelas de los jesuitas en el siglo XVII, se extienden los ayudantes en el Plan Jena y en el método Bell-Lancaster.[1] En Chile, Bernardo O'Higgins implementó las actividades tutoriales en las clases. Actualmente los docentes se apoyan con tutorías estudiantiles en las casas de estudios superiores y en las organizaciones de enseñanza, con un gran número de participantes. En

[1] El método Bell-Lancaster fue desarrollado en el siglo XIX para dar clases a un gran número de estudiantes. Un profesor era apoyado por muchos "ayudantes de profesores" o "aprendices", quienes cuidaban y atendían una fila de estudiantes dentro del salón de clases. El sistema de ayudantes en clases fue desarrollado en el círculo de la pedagogía del Plan Jena, de Peter Peterson, en los años 1920. En él los mejores estudiantes ayudaban a los estudiantes más atrasados por un sentido de responsabilidad social hacia el otro.

estos modelos a veces se confunde la tutoría con el aprendizaje cooperativo entre pares.

Diversos modelos de tutoría de pares pueden encontrarse en la mayoría de las naciones. Por ejemplo, en los centros de orientación de Estados Unidos y Canadá. En Europa existen instituciones como el Centre d'Orientation et de Consultation Psychologique et Pedagogique de la Universidad Católica de Lovaina (Louvain-la Neuve), en donde los estudiantes avanzados siguen centrando su labor sobre contenidos y, tangencialmente, sobre otras necesidades de los estudiantes como su socialización, el desarrollo de competencias personales y problemas de adaptación a la vida universitaria en general.

Son muchos los países extranjeros, especialmente de habla anglosajona (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia), que desarrollan eficaces y comprensivas propuestas de modelos de orientación/tutoría en el contexto universitario, y que se agrupan en gran parte bajo la denominación de programa de estudiantes mentores. Casi la totalidad de las universidades de estos países poseen programas de estudiantes mentores (Student Mentoring Program; Peer Educator Program, Alumni Mentor Program...).[2] No debemos pasar por alto que la mentoría en estos contextos cuenta con una tradición de varias décadas.

También en la Universidad de Navarra y en la Universidad Complutense de Madrid "el asesoramiento entre iguales" (Peer Tutoring) cuenta con una larga tradición, dada su eficacia comprobada y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes. En la Universidad de Salamanca existe un programa de trabajo con estudiantes avanzados denominado "Sócrates-Erasmus,[3]" bajo la denominación general de "programa tutor". Estos estudiantes no cumplen funciones de cátedra sino que ayudan y movilizan la integración social de los estudiantes, los "Erasmus" son estudiantes de nuevo ingreso a cargo de los "Sócrates" que son los tutores pares.

En la Universidad de Buenos Aires, Rosario, Río y San Pablo encontramos estudiantes avanzados que cumplen el rol de tutores prácticos, en general para la adaptación a las prácticas hospitalarias.

[2] Existen cientos de direcciones Web y referencias bibliográficas al respecto.

[3] http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/erasmus_en.html

Las experiencias mencionadas coinciden en señalar que uno de los requisitos para el éxito de este nuevo papel de la tutoría pasa por la formación previa y específica, aunque sea mínima, de quienes han de ser sus agentes principales. Es decir, los profesores y estudiantes que fungen como tutores pares, que deberían además de contar con un apoyo técnico permanente, dentro de la propia universidad para el desempeño de esta función.

Por nuestra parte, en México, la experiencia en programas de tutorías de pares es incipiente; tenemos noticia de que existen programas en la Universidad de Monterrey, en la Universidad Autónoma de Yucatán, en la Universidad Autónoma del Estado de México y en la Universidad Pedagógica Nacional, aunque las iniciativas son jóvenes y a manera de proyectos piloto.

Metodología

La metodología básicamente es descriptiva y está integrada por el seguimiento de la actividad de 60 tutores pares, a través de:

- Descripción, por medio de categorías, de las solicitudes de apoyo que reciben los tutores pares por parte de sus tutorandos. Las categorías son: académicas, administrativas, deportivo-culturales.
- Descripción de las actividades realizadas por los tutores pares.
- El análisis de las competencias desarrolladas por los tutores pares en esta actividad.

La información se dio a través de un instrumento de reporte de actividad tutorial por cada tutor-par y de cada uno de los estudiantes que acompañó durante su proceso de inserción a la universidad durante un semestre. Para la sistematización de las competencias desarrolladas se realizaron entrevistas grupales una vez a la semana durante seis meses.

Resultados

Las funciones generales que han realizado los tutores pares son:

- Establecer un marco global de actuación que corresponda a las necesidades emergentes de los estudiantes.
- Mejorar las relaciones y la comunicación entre los diversos grupos de la comunidad universitaria.
- Fomentar las relaciones personales entre estudiantes a fin de crear un sentimiento de "comunidad".
- Proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como estrategias y recursos para el aprendizaje, tales como el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la explotación de recursos formativos extracurriculares.
- Apoyar y orientar al estudiantado en su proceso de formación integral.
- Identificar las dificultades que se presentan en los estudios y analizar las posibles soluciones.

Todo lo anterior favorece la integración del estudiante de nuevo ingreso a la universidad y evita el sentimiento de soledad y aislamiento del estudiante de primer ingreso.

Las solicitudes de apoyo se distribuyen como se ve en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Académicas		**Administrativas**		**Deportivo-culturales**	
Estrategias para el estudio.	76%	Fotocopiado 44%	44%	Culturales	45%
Apoyos didácticos	74%	Comedor	33%	Deportivos	11.8%
Búsqueda en biblioteca	60%	Becas	32%		
Búsqueda en Web	47%	Librería	31%		
Información sobre profesores	31%	Cambios y extraordinarios	17%		
		Sexta materia	9.6%		

En el siguiente cuadro se muestra la distribución de las actividades realizadas.

Cuadro 2

Comprensión lectora	Estrategia	12%
Estrategias para el estudio	Estrategia	7%
Ciencia y sociedad*	Estrategia	15%
Apoyo personal-emocional		13%
Ensayos-redacción	Estrategia	19%
Exposición	Estrategia	19%
Búsqueda de información	Estrategia	7%
Habilidades sociales		4%
Informática	Estrategia	3%
Técnicas de investigación	Estrategia	3%
Orientación vocacional		3%
Administración del tiempo	Estrategia	5%

* Esta es una materia de alta reprobación en el primer semestre y es común a todas las carreras que se ofrecen en la UPN y los avances se refieren, o bien a que aprobó la materia o bien a que mejoró su calificación.

Pareciera que la tutoría de pares responde de manera eficiente y eficaz a las demandas académicas de los estudiantes de primer ingreso, ya que los resultados son coherentes con las demandas de apoyo y se concentran en estrategias para el estudio. También aparecen como resultados otros ámbitos en los que interviene el tutor par que son: el apoyo emocional, de habilidades sociales y de orientación vocacional, lo que nos llama la atención porque aún cuando no es una petición expresa emerge gracias al vínculo que se establece entre tutor par y tutorando. Quedaría pendiente la construcción de indicadores para hacer un seguimiento más puntual de esto que la realidad nos ofrece.

Competencias que desarrollan los tutores pares

- *Competencia de situar su acción*, que tiene que ver con el conjunto de saberes, prácticas y actitudes que permiten situar una acción

profesional en un contexto determinado y adaptarse a la realidad de dicho contexto, pero con visión de transformación y cambio. En este sentido el tutor par ha manifestado una gran sensibilidad e interés por los procesos sociales de su entorno, como también un conocimiento amplio de los factores que afectan su práctica y a las de los estudiantes de primer ingreso.

- *Competencia de diagnóstico y de capacidad de manejo de información*. Ésta tiene que ver con las habilidades para la detección de necesidades. La identificación de las dificultades del estudiante de nuevo ingreso es de vital importancia para acompañarlo en su proceso de toma de decisiones eficientes y eficaces, tendientes al logro de sus metas académicas. Implica respeto por la autonomía y el estímulo de la actitud analítica, crítica y autoconstructiva en el proceso de aprendizaje. Esto se hace a través de la escucha activa, de la identificación de las necesidades del estudiante de primer ingreso y de estrategias para la toma de decisiones.
- *Competencia de mediación entre diferentes actores*. Se refiere a la capacidad de relacionarse en un amplio abanico de agentes y actores del contexto universitario, y por supuesto a la capacidad de mediación, contacto y negociación, lo que implica el establecimiento de vínculos con el estudiante que se acompaña y con los diferentes actores de la institución.
- *Competencia para transferir información, conocimiento y rutas de acción*. Los tutores pares a través del desarrollo de esta competencia promueven procesos de circulación de información más amplios.
- *Competencia de innovación*. Los tutores pares desarrollan capacidades para desarrollar nuevos proyectos y asumir el riesgo de nuevas formas de expresión y participación que recrea la cultura institucional a través de la gestión del conocimiento.

Las bondades de un modelo de tutorías entre pares como el abordado en este trabajo, incluye nuevos actores en el proceso de aprendizaje, tal como el que sugiere a los estudiantes como “aprendices inteligentes” (Brockcank and McGill, 1999, 2002), en el que se exploran nuevas formas más efectivas de aprendizaje y quizás el diseño de nuevos modelos educativos.

Los resultados anteriores nos hablan de que a través de la gestión de la tutoría entre pares en la Universidad Pedagógica Nacional existe

un enriquecimiento mutuo en y para el aprendizaje y, al mismo tiempo, actúa como forma preventiva y no remedial. Es decir, apuesta al desarrollo académico y no a subsanar el déficit. En este sentido, la tutoría entre pares desarrolla, en los estudiantes de primer ingreso, habilidades básicas para el desempeño académico, estrategias para el aprendizaje y, sobre todo y a través de esto, se mejora su autoestima, desarrolla competencias sociales de comunicación, de independencia y compromiso con su propio desarrollo, que a través de un vínculo enmarcado en lo educativo tiende al aprendizaje y enriquecimiento común. En estos resultados se puede observar que el tutor par actúa como un mediador para el estudiante de nuevo ingreso en el tránsito para convertirse en el propio gestor de su proceso de aprendizaje.

A manera de conclusión se puede decir que, además de lo aquí reportado por el tutor par, en ambos actores se desarrolla un sentimiento de autoestima superior y de satisfacción personal, revitaliza y renueva su compromiso profesional, accede a nuevas ideas y tendencias, desarrolla competencias de acción y prácticas significativas.

Bibliografía

AMPO, (1995, 1997, 2001, 2003), Memorias. Congresos Nacionales. AMPO.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Barcelona: Pomares.

Brockbank, A. I. MxGill. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Morata: Argentina.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. Coll, C. (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona: ICE/ Horsori.

Colomina, R., J. Onrubia, Mª J. Rochera. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi, (comps.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza.

De la Torre, M. (2004). *Complejidad y educación*. Madrid: Ediciones Académicas.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*.

García Hoz, V. (1994). *La orientación en la educación institucionalizada*, Madrid: Rialp.

Gasalla, F. (2007). *Propuesta de implementación del proyecto de trabajo con estudiantes avanzados en apoyo a ingresantes*, Universidad Nacional General Sarmiento: Buenos Aires, Argentina.

Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: acquiring expert performance. En: Ericsson, K. (ed.) *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, and games*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Janasz, S. y S. Sullivan, (2004). "Multiple mentoring in academe: developing the professorial network", en: *Vocational Behavior*, 64, 263-283.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*, Barcelona, Paidós.

Martínez-Guerrero, J. y J. J. (1993). Sánchez-Sosa. Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerado. En: *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 63-73, México: McGraw Hill.

Molina, D. (1998). *Modelo de orientación personal-social*, Barinas: Unellez.

Mora de M. Y. (2000). *La orientación en el proceso educativo*, Barinas, *Colección Docencia Universitaria*.

OECD (2000). *Knowledge managemente in the learning society*, Francia: OECD Publications.

Paz Rubio, L. y Mónica Lozano. (2006). Diagnóstico sobre habilidades para el estudio. En: *Estudiantes de la UPN-Ajusco. Reporte de investigación*, UPN-Ajusco: México.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*, EEUU: Gloucester, Mass.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, Psicología de la Educación, Madrid: Alianza.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.

Stehr, N. (1994). Knowledge Societies, Londres: SAGE Publications.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, UNESCO, París.

Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*, Aljibe: Granada.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Barcelona: Paidós.

Documentos electrónicos

http:// www.21centuryskills.org (2002) Learning for the 21st century skills. Texto revisado el 03/10/05.

http://www.redeseducación.net/proyectosimus.htm, revisado el 15/04/2007.

Asesoría por Internet como vía para la titulación en la UPN

Héctor Hernando Fernández Rincón
Olivia García Pelayo
Juan Hernández Flores

La elaboración de una tesis de grado es la actividad final del proceso de formación en las licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Si esta actividad se realizara con éxito en el primer año que sigue a la terminación de los créditos correspondientes al plan de estudios, nuestra institución tendría un alto porcentaje en los índices de titulación y con ello se posicionaría como una de las universidades integrantes del padrón de excelencia reconocido por el Conacyt. Pero de acuerdo con datos de la propia universidad, la titulación es deficiente, tal circunstancia se expondrá a continuación.

Bajos índices de titulación en la UPN

La UPN Ajusco tiene bajo índice de titulación. Una revisión a los números de titulados en las generaciones recientes muestra que el índice de titulación en las licenciaturas escolarizadas no ha llegado a 50%, que es el valor mínimo que hoy se exige en el padrón de excelencia de Conacyt (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Índice de titulación por generación y licenciatura

Total de alumnos titulados por generación ____________ Total de alumnos egresados por Generación	Generación 1997-2001[a]		Generación 1998-2002[b]		Generación 1999-2003[c]		Generación 2000-2004[d]		Generación 2000-2005[e]	
	Datos	Índice	Datos	Índice	Datos	Índice	Datos	Índice	Datos	Índice
	133 383	35 %	94 459	20 %	33 404	8 %	35 466	8 %	33 521	6 %
Administración Educativa	22 49	45 %	22 42	52 %	18 49	37 %	8 35	23 %	8 30	27 %
Pedagogía	46 126	37 %	37 201	18 %	9 154	6 %	19 169	11 %	17 224	8 %
Psicología Educativa	56 159	35 %	33 184	18 %	5 157	3 %	6 217	3 %	4 239	2 %
Sociología de la Educación	4 17	24 %	1 12	8 %	0 20	0 %	0 14	0 %	0 5	0 %
Educación Indígena	3 25	12 %	1 20	5 %	0 22	0 %	1 27	4 %	4 19	21 %
Educación de Adultos							0 2	0 %	0 4	0 %

[a] UPN, Indicadores institucionales. *Enero-marzo 2004.* Recuperado el 1 de septiembre de 2007, de http://transparencia.ajusco.upn.mx/docs/15informes/Indicadores%20institucionales.pdf
[b] *Idem*.
[c] UPN, *Indicadores institucionales*, *enero-junio, 2005.* Recuperado el 1 de septiembre de 2007, de http://transparencia.ajusco.upn.mx/docs/15informes/xv-indicadores-institucionales-1er-semestre-2005.pdf
[d] UPN, Indicadores institucionales. *Enero-diciembre 2006.* Recuperado el 1 de septiembre de 2007, de http://transparencia.ajusco.upn.mx/docs/15informes/2007/indicadores-institucionales-ene-dic-2006-240407.pdf

Factores que influyen en la baja titulación en las universidades

Se debe reconocer que la falta de titulación se ha convertido en una de las más graves problemáticas que enfrentan hoy diversas instituciones de educación superior. Autores como Legorreta (2001), Martínez (2001) y López (1989) señalan varios factores productores de esta problemática, entre los que están los siguientes:

Factores centrados en el alumno

- La experiencia formativa recibida por el alumno en los ciclos educativos anteriores, que en la mayoría de los casos, muestra importantes carencias metodológicas y representa severas dificultades para integrar los nuevos conocimientos.
- Deficiencias y dificultades para realizar trabajos escritos (requisito que se exige en la mayoría de las modalidades de titulación). Este factor no sólo está relacionado con el problema de la insuficiente experiencia en la elaboración de escritos originales, sino que también tiene que ver con el escaso desarrollo de las habilidades computacionales, la carencia de espacios específicos para realizar esta tarea, la falta de computadoras, etcétera.
- Inexperiencia en el campo de la investigación.
- Falta de tiempo y escasa dedicación al proceso de titulación.
- Incremento de actividades que distorsionan y distraen la atención hacia las actividades académicas.
- Interrupciones en los estudios y la baja temporal por cuestiones laborales o de otra índole.
- Estado civil y edad.
- Empleo simultáneo con la carrera.
- Inserción del egresado en el campo laboral.
- Escolaridad de los padres y características familiares.

Factores centrados en la institución

- Estructura rígida del plan de estudios aunado a la ausencia de una línea de formación y práctica en la elaboración paulatina y sistemática del trabajo terminal.

- Falta de asesores formados con experiencia y verdaderamente comprometidos con el proceso de construcción del trabajo final con miras a la titulación de los alumnos.
- Rigidez y burocratismo en el conjunto de elementos que constituyen el proceso de titulación. Lo anterior se refiere tanto a lo inadecuado de los reglamentos de titulación como al exceso de trámites, aunado al burocratismo de los encargados de atender y orientar a los alumnos en los pasos y requerimientos que han de seguir y cumplir hasta realizar al examen de grado.
- Insuficiente conocimiento y escasa aceptación de algunas modalidades de titulación. Las opciones aceptadas se reducen a trabajos relacionados con la escritura y presentación de documentos asociados a las habilidades propias de la investigación.
- Insuficiente coherencia entre los objetivos y prácticas inscritas en el desarrollo cotidiano de los cursos y asignaturas del plan de estudios y con las exigencias y objetivos del trabajo final de titulación. Debería existir una coherencia entre los objetivos disciplinarios-formativos, las prácticas formativas instaladas en la cotidianidad con las formas de evaluar los trabajos finales y la titulación.
- Ausencia de una orientación sistemática en la elaboración del trabajo recepcional

Emergencia de la educación virtual

El desarrollo inusitado de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, específicamente de las computadoras, redes y sistemas de comunicación, ha impactado de manera espectacular la forma como se vive y se practican los procesos educativos en la actualidad.

Habrá que considerar si el uso de Internet en el campo educativo puede derivar en la construcción de propuestas e innovaciones pedagógicas y didácticas serias y efectivas, las cuales están conformando lo que por ahora se denomina educación virtual. Este tipo de educación también es conocido como e-educación, e-enseñanza, orientada a la enseñanza de sujetos activos, dinámicos, tanto en lo que se refiere a los estudiantes como a los docentes. En esta vía el docente debe presentar los materiales y comunicarse de manera virtual, y recibe los trabajos de los alumnos por el mismo medio. Toda la intercomunicación se da a través de Internet.

En la modalidad virtual, el papel de los alumnos y profesores se modifica, dado que los cursos en línea se centran en el trabajo que hace el alumno a partir de los materiales que el maestro ha elaborado para él de manera ex profeso.

Se debe aclarar que no todo curso virtual implica negación de la educación presencial. La modalidad llamada *blended learning* (*b-learning*), emergió a finales de 2003 con la idea de combinar la modalidad presencial con la e-educación. Esta opción pretende combinar lo mejor de cada una, y se puede traducir en una enseñanza con tutorías personalizadas, videoconferencias, chats y clases presenciales, normalmente en grupo. En este caso, el vínculo con las tecnologías de la información y la comunicación –computadoras, redes de telecomunicaciones, videoconferencia, TV digital, materiales didácticos multimedia, entre otros– permitirá, por un lado, la realización de actividades y, por el otro, los contactos docente- alumno, en tiempo real y los contactos en tiempo diferido.

La instrumentación y operación de los cursos en línea procuran una forma nueva de apoyo académico, pero no se puede soslayar que existen limitaciones de diversa naturaleza que pueden interferir. Entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

a) Dificultades para *acceder,* o barreras, a la información, a la investigación académica, al equipo, a la actualización en *software* y *hardware*, entre otros, tanto por parte de estudiantes como de docentes.
b) Usar las TIC como herramienta para transmitir conocimientos de manera tradicional, o bien, organizar cursos en estilo tradicional en línea.

En contraste, para no caer en las limitaciones anteriores, se requiere instrumentar nuevos cursos empleando las TIC, sí, pero donde éstas sean un objeto, no sólo una herramienta, si bien a veces muy desconocida. Tal vez no sólo se trate de crear un nuevo tipo de aprendizaje o de aprender nuevos temas, sino que se busca ampliar los medios y las formas como se pretende que se adquiera aquél. Del mismo modo aparecen nuevas exigencias para el docente, tales como:

- Dar seguimiento a los trabajos individuales y grupales de los alumnos.
- Crear, recomendar y adaptar materiales didácticos para el desarrollo del curso.
- Motivar electrónicamente el trabajo del alumno (creando foros de debate y conferencias sobre los tópicos más importantes).
- Preparar y disponer el trabajo mediante recursos electrónicos adecuados, como *software*, Internet y equipo de cómputo.

Propuesta del proyecto de asesoría en línea para apoyar la titulación en la UPN

El proyecto que aquí se presenta consiste en el diseño y operación de un proceso de asesoría en línea, utilizando la plataforma Moodle, para que los egresados de la licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco de la UPN puedan construir un trabajo recepcional.

Como se ha señalado anteriormente, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y su inserción en el campo educativo, puede favorecer o incrementar la interactividad entre alumnos y maestros mediante la utilización de diversos instrumentos de comunicación: foros de discusión, salas de conversación, correo electrónico, etcétera.

Con dichos recursos, la comunicación entre los maestros y sus alumnos y viceversa, así como el intercambio entre los propios alumnos, puede llevarse a cabo sin la necesidad de estar físicamente presentes en un tiempo y lugar específicos (aunque, como se dijo antes, no se niega la posibilidad del contacto directo a través de clases o asesorías presenciales).

La propuesta central del proyecto implica el desarrollo de un ambiente educativo virtual en el que, de manera personalizada, el estudiante reciba un conjunto de asesorías en línea, que le permitan concluir satisfactoriamente la elaboración de una investigación monográfica, la que será el trabajo terminal para la obtención del grado de licenciatura.

Por lo que se refiere a los objetivos del proyecto se formulan de la siguiente manera:

Objetivo general

Diseñar y operar procesos de asesoría en línea para estudiantes y egresados de las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco de la UPN interesados en elaborar trabajos recepcionales con la modalidad de *investigación monográfica*.

Objetivos específicos:

- Diseñar, desarrollar e impartir el curso-taller: Elaboración de Investigaciones Monográficas en Educación.
- Diseñar, instalar y administrar una plataforma virtual que proporcione el ambiente educativo requerido para el desarrollo de procesos de asesoría en línea.
- Asesorar la elaboración y registro de los proyectos recepcionales de los alumnos participantes.
- Incrementar el índice de titulación de las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco de la UPN.

Entre las ventajas con que contará el alumno involucrado en este proceso están las siguientes:

- Flexibilidad. Permite al estudiante tener acceso a los materiales educativos en cualquier tiempo y cualquier lugar.
- Tiempo para reflexionar. Permite a los educandos tener un tiempo para pensar sus ideas y verificar sus referencias.
- Aprendizaje integrador. Brinda al estudiante la oportunidad de integrar ideas al discutirlas con sus compañeros de trabajo.
- Costo eficiente de la tecnología. Los sistemas asincrónicos requieren de un pequeño ancho de banda de fácil acceso.
- Motivación. Por la energía que brinda el trabajo en grupo y la verificación en línea de los avances propios y los de los compañeros/as.
- Tele-presencia. Las oportunidades de interacción entre los diferentes actores se dan en tiempo real.
- Buena retroalimentación. En el sentido de que ésta es inmediata, tanto para aclarar ideas como para formular preguntas y solicitar apoyos.

Características y recursos de la plataforma virtual Moodle

Se ha propuesto la asesoría en línea mediante la plataforma Moodle porque ésta ofrece condiciones y recursos que se estima favorecen un tipo de trabajo como el indicado en el proyecto arriba señalado. En esta perspectiva, se destaca que Moodle es un proyecto colaborativo para la creación y gestión de cursos en Internet que ha sido categorizado como:

- Un sistema de gestión de contenido (CMS),
- Un sistema de gestión de cursos (CMS),
- Un sistema de gestión de aprendizaje (LMS), o bien,
- Un ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

La palabra Moodle es un acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de aprendizaje dinámico modularmente orientado a objetos). Moodle es *software* libre* y su desarrollo y creación se debe a la iniciativa de Martin Dougiamas y a una comunidad muy extensa a nivel internacional.

Esta herramienta facilita la interacción didáctica entre el profesor y sus alumnos mediante diversas actividades; mismas que pueden ser de comunicación, socialización, desarrollo de contenidos o de evaluación. Asimismo, Moodle favorece el desarrollo de procesos participativos mediante dinámicas de colaboración y de vinculación con otros participantes.

La propuesta de Moodle ofrece al alumno participante –por medio de una plataforma virtual– un entorno educativo a través del cual

* El software está cubierto por la Licencia Pública General (GPL, en inglés) que lo mantiene abierto y libre: "[…] la Licencia Pública General de GNU pretende garantizarle la libertad de compartir y modificar *software* libre, para asegurar que el *software* es libre para todos sus usuarios]. [Cuando hablamos de *software* libre, estamos refiriéndonos a libertad, no a precio. Nuestras Licencias Públicas Generales están diseñadas para asegurarnos de que tenga la libertad de distribuir copias de *software* libre (y cobrar por ese servicio si quiere), de que reciba el código fuente o que pueda conseguirlo si lo quiere, de que pueda modificar el *software* o usar fragmentos de él en nuevos programas libres, y de que sepa que puede hacer todas estas cosas.]" Fragmentos tomados de la Licencia Pública General. (http://www.gnu.org/licenses/gpl.txt)

puede, de manera autónoma, adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para cumplir con los objetivos propuestos.

A diferencia de la educación presencial, donde se requiere de la coincidencia del espacio-tiempo, en un entorno virtual el alumno podrá interactuar con otros a través de una comunicación sincrónica y asincrónica, permitiéndole participar a cualquier hora del día, tomando en cuenta sólo el itinerario formativo dispuesto por el asesor y/o los creadores de curso. Esta característica permite al alumno establecer, de acuerdo con sus prioridades y en armonía con otras responsabilidades, la dinámica de ritmos, tiempos y lugares que le convengan; con el único requisito de tener acceso a una computadora con conexión a Internet.

La plataforma Moodle integra tres tipos de módulos o elementos lógicos como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje: módulos de comunicación, módulos de contenidos, materiales y módulos de actividades. Dentro de los elementos que debemos resaltar de estos módulos están: el correo electrónico, los foros, el chat, los diálogos y las reuniones, entre otros recursos de apoyo al aprendizaje, seguimiento y evaluación.

Módulos de comunicación

Los módulos de comunicación están orientados a permitir que los alumnos puedan hablar con el profesor, hacer preguntas y plantear dudas, y, mucho más importante, puedan comunicarse entre ellos y construir su propia comunidad de aprendizaje.

Su finalidad consiste en facilitar y enriquecer la interacción entre todos los miembros de la comunidad universitaria, estudiantes, profesores y alumnos. Para conseguirlo son básicas las herramientas de comunicación. A través de ellas los alumnos pueden plantear dudas y solicitar aclaraciones. En dichos espacios también pueden publicarse avisos, novedades, instrucciones, fechas de examen, etcétera.

Asimismo se pueden establecer debates y discusiones que amplíen el punto de vista de los estudiantes y les instruyan a través de la palabra. Dentro de los elementos que se deben resaltar están el correo electrónico, los foros, el chat, los diálogos y las reuniones.

- *El correo electrónico* es una pieza fundamental de comunicación. Es absolutamente necesario disponer de una dirección de correo electrónico para utilizar Moodle. Es muy conveniente que los alumnos utilicen un buzón de correo institucional (@upn.mx) para sus comunicaciones en la plataforma. La comunicación con los participantes se realiza a través de la dirección que introduzcan en su perfil personal. Para mantenerse al día sobre las novedades del curso deben actualizar su dirección cada vez que cambien de cuenta de correo.
- *Los foros* constituyen el medio ideal para publicar mensajes y mantener discusiones públicas sobre la información u opiniones allí vertidas. Los foros son la principal herramienta de comunicación entre los usuarios de la plataforma virtual. Su funcionamiento es muy similar al de otros foros de discusión en Web.

En el curso-taller existirá un foro de novedades y anuncios. Sólo los profesores pueden publicar mensajes en este espacio. Los últimos mensajes publicados en este foro se presentan también en el panel de novedades, que funciona así como un tablero de anuncios. Todos los participantes (profesores y alumnos) están inscritos en este foro, lo que significa que podrán ver los mensajes conectándose a la Web y recibirán una copia por correo electrónico.

En el foro se publica la información relativa al curso-taller: convocatorias de prácticas, fechas de exámenes, horarios de tutorías. Se puede utilizar un foro como un servicio de tutoría colectiva para mantener debates sobre temas concretos.

En Moodle los foros son calificables: se puede asignar puntuación a la participación en el debate y establecerlo como una actividad obligatoria para el proyecto docente. Las posibilidades de usos docentes de los foros son ilimitados.

El chat es el recurso que permite mantener conversaciones en tiempo real entre los estudiantes, profesores o alumnos. La comunicación a través del chat es multibanda (muchos usuarios pueden participar a la vez) y sincrónicamente en tiempo real.

- La participación en chats ejercita y estimula la inmediatez y las formas directas y ágiles de expresión de las ideas. Es por lo tanto un medio

para practicar y educar esas cualidades en los estudiantes. Además de ser usado para la charla informal, el chat puede utilizase para reuniones de discusión o sesiones de lluvia de ideas. En Moodle las sesiones de chat se registran, lo que permite el análisis posterior de la conversación.

- *Los diálogos* constituyen un sistema de mensajería interna que permite intercambiar mensajes entre los usuarios sin necesidad de utilizar el correo electrónico. No es un sistema sincrónico (como Messenger), así que no es necesario que los participantes en el diálogo estén conectados simultáneamente. Su principal característica es que no usa ni necesita una dirección de correo electrónico, ni un cliente de correo. La lista de participantes del curso limita la intervención en este recurso.
- *Las reuniones* constituyen el espacio que permite establecer acuerdos mediante una cita con fecha y hora entre los participantes. Se establece una fecha y se define un intervalo de franjas horarias disponibles para que los alumnos las vean y elijan entre las que vayan quedando libres. Mediante este recurso se gestionarán los horarios disponibles para tutoría.

Módulos de materiales. Éstos ofrecen todo tipo de textos, libros, apuntes, presentaciones de diapositivas, enlaces a páginas Web externas, etc., pensados para que los estudiantes estudien sobre ellos, como el editor de texto HTML, las etiquetas, los recursos, el libro, la lección, el glosario y el *wiki*.

- *El editor de texto HTML.* La plataforma incluye un editor de texto HTML, es decir el lenguaje de la Web, que puede manejarse como cualquier procesador de textos de oficina. Es un componente común que aparecerá en prácticamente todos los elementos y los módulos de Moodle que permiten la introducción de texto por un usuario.
- *Las etiquetas* permiten identificar cada parte y dar estructura lógica a la página (nombre de las unidades, temáticas, mensajes generales, etcétera).
- *Los recursos constituyen* enlaces a cualesquier recurso material: documentos de texto, presentaciones con diapositivas, archivos de imagen, programas de ordenador ejecutables, archivos de audio y video, cual-

quier cosa que resida en el ordenador puede constituir un recurso. Un archivo de cualquier tipo puede ser enlazado como un recurso.

- *El libro* es el material pensado específicamente para contener recursos textuales, nada menos que un libro de texto. Ofrece un interfaz conveniente para crear y editar un "libro de texto" por parte de los profesores, y es también fácil de usar para los estudiantes.

Los libros presentan un índice de contenidos por secciones con dos niveles, capítulos y subcapítulos. Cuando se pincha sobre el nombre de cada sección se muestra el contenido de la misma. Sólo existen dos niveles de profundidad para mantener el diseño simple y directo.

- *La lección* contiene principalmente recursos textuales. Este material es el que el alumno ha de leer y estudiar. La lección se diferencia de un libro o texto estándar en al menos dos aspectos:

  – Su lectura no es secuencial y
  – es un material interactivo: una actividad.

Una lección se compone de una serie de páginas; textos que el alumno ha de recorrer y estudiar. Al final de cada página se plantea una pregunta con varias posibles respuestas o una actividad que requiere asesoría y evaluación.

Según la opción que escoja el alumno entre las respuestas, se le mostrará la sección textual que deberá seguir estudiando. Por lo tanto, el recorrido no será lineal, en lo general, sino que tendrá posibles bifurcaciones, vueltas atrás, etc.; es decir, será un recorrido interactivo.

- *El glosario* trata la información estructurada en "conceptos" y "explicaciones" como un diccionario o enciclopedia. Es una estructura de texto en donde existen "entradas" que dan paso a un "artículo" que define, explica o informa del término usado en la entrada. Esta información puede ser construida tanto por los profesores como por los estudiantes,

La información residente en un glosario no está simplemente almacenada esperando que alguien la busque. En Moodle es posible vincular de forma

automática las entradas de un glosario a otros textos introducidos en el curso. De esta forma, cada vez que se utilice un término definido en el glosario, Moodle insertará automáticamente un hiperenlace que permitirá visualizar la explicación correspondiente a ese término en el glosario. Esto se denomina autoenlace y funcionará sólo para textos introducidos a través de Moodle.

Pero no sólo el asesor puede construir las entradas de un glosario. En Moodle también están disponibles glosarios editables por los estudiantes. Esto permite una construcción activa del conocimiento por parte de alumnos. También se pueden asociar comentarios a las entradas de los glosarios. Por lo tanto, un glosario es tanto un contenedor de información material como una posible actividad didáctica creativa y participativa.

Consecuentemente, las entradas de los glosarios pueden ser evaluadas (por el profesor o también por otros estudiantes) y asignarles una calificación. Por todo ello, en Moodle los glosarios se encuentran en la lista de actividades del curso.

- *El wiki es una página que tiene la* característica fundamental de ser modificable por parte de los usuarios, donde se puede acceder al texto y cambiarlo o añadir contenidos.

Una página *wiki* puede ser mantenida tanto por un único autor como por una comunidad de autores en un esfuerzo colaborativo. Por eso el *wiki* está considerado más que un mero recurso de contenido estático; en Moodle constituye una actividad.

Módulos de actividades

Los módulos de actividades son la parte activa y colaborativa de Moodle, donde el alumno tiene que participar en debates y discusiones, resolver problemas, redactar trabajos, crear imágenes, entre otras.

Para aprender de manera significativa, es muy conveniente no sólo leer, estudiar una información, hacer cosas y tomar decisiones y trabajar con ellas; lo anterior es fundamental si lo que se pretende no es sólo recordar un contenido textual, datos y fechas, sino adquirir y desarrollar habilidades y capacidades específicas.

De acuerdo con lo anterior, Moodle ofrece un repertorio de actividades pensadas para que el alumno ejecute acciones, y no sólo estar expuesto a un cúmulo de información. Entre estas actividades están el cuestionario, el diario, las tareas, los talleres y las consultas.

- *El cuestionario* es la forma más simple y directa de introducir una actividad, preguntar al alumno y verificar sus respuestas. Se construyen listas de preguntas que él responde y obtiene una calificación. Es decir, los cuestionarios son exámenes cuyo propósito es proporcionar al alumno una forma fácil de seguir su progreso en el proceso de estudio y aprendizaje. Con el uso del cuestionario, según la calificación que obtenga, el alumno sabrá qué le falta por estudiar. Se trata de una evaluación formativa; es un mecanismo de refuerzo.
- *El diario* es esencialmente un libro de notas, un espacio en donde el alumno puede ir apuntando datos, actividades realizadas y reflexiones. Estas notas son accesibles para el profesor, quien puede comentarlas y calificarlas. Los usos docentes de un diario pueden ser variados. Se le puede ofrecer como un simple cuaderno de clase o de laboratorio. Puede ser genérico para todo el curso o puede asociarse a una actividad concreta. El diario se puede utilizar como un objetivo en sí mismo, como diario personal, como una actividad autorreflexiva para ejercitar la introspección, el análisis y la exposición de argumentos.
- *Tareas*. Son cualquier tipo de trabajo, labor o actividad asignada a los estudiantes, no cubierta por otro módulo de Moodle. Los alumnos devolverán el producto de su trabajo, como un fichero de ordenador, un documento de texto con un trabajo escrito, una presentación con diapositivas, una imagen gráfica, un video, un programa de ordenador; es decir, cualquier cosa susceptible de ser encapsulada como un archivo informático.
- *Los talleres* son actividades en grupo, con un vasto número de opciones. Presupone la asignación de un trabajo concreto a los estudiantes (su proyecto de investigación monográfica, por ejemplo). Este trabajo puede ser la redacción de un texto sobre un tema, un dibujo, un video, un proyecto o cualquier otra cosa susceptible de ser enviada como un archivo de ordenador. Dicho trabajo puede realizarse de forma individual o colectiva.

En la interacción en el grupo, cada estudiante observa cómo otros compañeros han resuelto el mismo problema, enriqueciendo así sus puntos de vista y sus posibilidades de aprendizaje.

- *Las consultas* permiten la realización de encuestas, simples y rápidas entre los estudiantes y profesores. Constituyen un modo de pulsar la opinión en un tema muy concreto, resumible en una única pregunta o para realizar una votación rápida, como poner a votación dos posibles fechas para un examen o elegir el tema para un debate. No es una actividad evaluable.
- *Las encuestas* proporcionan una serie de instrumentos predefinidos de indagación, útiles para la evaluación y comprensión de los contenidos del curso-taller. Se trata de sondeos formalizados y estándar, con una serie cerrada de preguntas y opciones. Su propósito es evaluar el proceso de enseñanza, con esta herramienta no se pueden realizar encuestas de contenido arbitrario entre los estudiantes.

Actores en la plataforma virtual

En la plataforma virtual participan diversas personas que tienen un rol distinto dependiendo de las actividades que desarrollan. Entre ellas se encuentran los administradores, los creadores de cursos, los profesores-asesores y los alumnos.

- *Los* administradores son los responsables de configurar el sitio, crear los cursos para que los desarrollen los profesores y creadores de cursos, insertar las herramientas para las actividades y recursos pedagógicos y gestionar todo lo necesario para la óptima consecución de los cursos.
- *Los creadores de cursos* determinan los itinerarios formativos. Son los responsables de crear cursos y diseñar actividades y recursos pedagógicos que utilizarán asesores y alumnos.
- *Los profesores o asesores f*ungen como tutores y son los responsables de dinamizar al grupo para la realización de las actividades, de ir dosificando los recursos y actividades, así como de guiar a los alumnos hacia el logro de los objetivos. Introducen los recursos pedagógicos y de

contenido que requiere el grupo. Determinan la gestión de los cursos y los itinerarios formativos. También pueden participar en la elaboración de los cursos.

- *Los alumnos* realizan las actividades del curso. Recopilan, estudian y transforman los contenidos, también dialogan, reflexionan y comparten los significados generados en las distintas unidades de aprendizaje a través de las herramientas de comunicación dispuestas para ello.

Bibliografía

Duart J. M. y A. Sangrá. (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad,* Biblioteca de Educación, Nuevas Tecnologías, Barcelona: Gedisa.

Facundo, Ángel H. (2002). *Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias*. UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IIESALC, Bogotá, Febrero.

Legorreta, Yolanda. (2001). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio,* Serie Investigaciones. *Colección Biblioteca de la Educación Superior*, ANUIES: México.

______ (2001). *Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación*. En: ANUIES, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Serie Investigaciones. Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES: México.

López Bedoya Marisa Nora y otros. (1989). *Consideraciones en torno a la titulación en las IES.* En: *Revista de la Educación Superior Vol. XVIII* (1), número 69, enero-marzo de 1989, ANUIES: México.

Martínez Rizo, Felipe. (2001). *Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes*. En: ANUIES, Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie Investigaciones. Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES: México.

Silvio, José. (2000) *La virtualización de la universidad: ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología?,* IESALC, UNESCO: Caracas.

Documentos electrónicos

Alberdi, Ma. Cristina. (2004). "Educación en Línea: Nuevos Modelos de la relación Docente-Alumno en la Educación A Distancia". *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Latín Educa 2004*. Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. Educación y Nuevas Tecnologías. http://www.ateneonline.net/datos/04_3_Alberdi_Cristina_y_otros.pdf

Estebanell, Meritxell y Josefina Ferrés. (1999). *Uso de Internet en la formación Universitaria. Análisis de una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Reista electrónica: Educar. No. 25. pp. 131-149. Universitat de Girona. Barcelona, España. http://www.bib.uab.es/pub/educar

Guerrero, Juan Antonio. (2000) *Educación Virtual. Manual del Curso: Educar a Través de Internet*. educar Web Log. © 2000. Argentina. Septiembre 29, 2003. http://weblog.educ.ar/site/archives/000224.php

Ibarra, Jorge, Diana Ortega y Alejandra Ortiz. (2003). "Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la Educación Superior en México". Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. México.15 enero. http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/mexico/vir_mx.pdf

López, Rafael. "Hacia un sistema virtual para la educación en México". *Apertura. Revista de Innovación Educativa*. No. 3. Universidad de Guadalajara/ ANUIES. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num3_ano6/tema.php

Maldonado, Patricia. (2001). "La Universidad Virtual en México". ANUIES. Capítulo III. *Educación superior en México*. México. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib78/indice.html

Parra, Ramón. (2002). *Universidad Virtual: Conceptos, Características y Tecnologías.* Universidad Veracruzana. México. [10-06-2006]. Disponible en *Internet*. http://www.cudi.edu.mx/educacion/apli_educacion.htm

Ramírez, Guillermo. (2004). *Algunas Consideraciones Acerca de la Educación Virtual.* Colegio Virtual Org. Tecnología para los educadores de este siglo. (c) 2003-2005 - ColegioVirtual.Org. Bogotá Colombia. Abril de 2004. http://www.colegiovirtual.org/pr04_page.html

Silvio, José. (1999). "Las Comunidades Virtuales como Conductoras del Aprendizaje Permanente". Mística. Metodología e Impacto Social de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en América. 10 julio 1999. http://www.funredes.org/mistica.net/index.php/docs/41

La enseñanza de la lengua para los pedagogos

Rita Dromundo Amores

A través de los años, la formación de los futuros pedagogos en la Licenciatura en Pedagogía y posgrados vinculados con ella, ha implicado buscar el desarrollo de competencias tanto en los docentes como en los estudiantes que favorezcan el logro de los objetivos que se persiguen. Entre las diversas competencias que se requieren, nos interesan, de manera particular, las orientadas a favorecer la comprensión y la expresión, así como el uso consciente de la lengua por medio de los códigos y estrategias pertinentes para finalidades comunicativas específicas, en diferentes contextos.

Cabe mencionar que el desarrollo de la competencia comunicativa debería formar parte de la formación básica de los estudiantes en los primeros semestres de la carrera, para que puedan abordar todos los cursos con mayores herramientas y no dejar esto para los últimos semestres, cuando los alumnos están por egresar.

Volviendo a nuestro tema, debemos insistir en el hecho de que los soportes teóricos que sustentan la enseñanza de la lengua en la actualidad, son el resultado de un proceso donde han prevalecido distintas maneras de entender qué debe enseñarse y para qué; así como qué tipo de sujeto se pretende formar. Con el fin de

comprender los rasgos distintivos de los enfoques actuales es conveniente analizar cómo ha sido el proceso que les precede.

Reflexionaremos sobre cómo las variaciones en la didáctica derivan de modificaciones tanto en las teorías de la especialidad como en las corrientes pedagógicas y psicológicas que las sustentan. Analizaremos algunos de los cambios más relevantes en la enseñanza de la lengua y haremos énfasis sobre el papel que desempeña el docente a la luz de dichas teorías y la transformación que se requiere para modificar los usos y costumbres impuestos por las teorías previas; finalmente, comentaremos hacia dónde se encauzan las tendencias actuales y el tipo de maestro y alumno que demandan.

Antes de comenzar la revisión es importante mencionar que el ingreso de una nueva corriente teórica no implica la cancelación de la anterior, pues los enfoques posteriores han retomado conceptos previos y han hecho, a su vez, aportaciones, lo que implica una suma y no necesariamente una sustitución.

Empecemos por considerar a la retórica clásica. Uno pensaría que no tiene sentido remontarse tanto, sin embargo, en ella residen las bases del enfoque actual, que retomó gran parte de las propuestas generadas varios siglos antes de Cristo, en la antigua Grecia:

Retórica clásica[1]

Objetivos:

Emplear los recursos más pertinentes para el objetivo.
Planear una comunicación a partir de una finalidad.
Mejorar la expresión a partir de la imitación.
Razonamiento persuasivo y ordenado de la verdad.

Contenidos:

Retórica como teoría y práctica de la elocuencia hablada o escrita.
Observación y práctica.

[1] Rita Dromundo Amores.

Habilidades a desarrollar:

Encontrar y precisar el tema.
Organizar las partes integrantes.
Elegir las palabras y sus adornos.
Memorización.
Emitir el discurso.
Técnicas para expresar y ejercitar el pensamiento.
Hacer discursos eficaces y convencer.
Desarrollar la escritura creativa.

Corpus:

Textos clásicos.

Aplicación didáctica:

Diálogo reflexivo.
Elaboración de discursos.
Comentario.
Imitación de modelos.

Aportación:

Define las reglas que rigen toda composición o discurso para influir en los pensamientos o sentimientos de las personas. Esto es la conciencia de una finalidad comunicativa para provocar alguna acción o reacción en el receptor y la selección de los recursos más pertinentes para ello, con esto conforma el sustento de la normativa, así como de la pragmática y el enfoque comunicativo actuales.

Papel del docente:

Propiciar la reflexión del alumno, a partir de preguntas.
Favorecer el uso consciente del lenguaje y la adecuación de éste a una finalidad: convencer.

Como podemos ver, varios de estos elementos están presentes en los nuevos enfoques, desgraciadamente fueron reemplazados por teorías posteriores, o bien, limitados a actos mecánicos, hasta que se retomaron recientemente. Más tarde surgió la llamada:

Gramática tradicional[2]

Tipo de gramática:

Normativa, Aristotelismo.

Concepto clave:

Palabra.

Objetivos:

Traducir o copiar con exactitud.
Imitar a los clásicos.

Centro de análisis:

Partes de la oración.
Ortografía, léxico y morfología.

Conceptos:

Correcto/ incorrecto.
Partes de la oración.
Oración simple y compuesta.

Aplicación didáctica:

Gramática normativa.
Gramática para traducción.

Aportaciones a la didáctica:

Primera descripción de la lengua.
Análisis de la norma.
Gramáticas, diccionarios y traducciones.
Gramática de Nebrija 1492.
Humboldt. S. XVIII. Teoría general del lenguaje y visión de mundo que se retomarán más tarde.

El (la) profesor(a) promueve la memorización de conceptos, la identificación de elementos y elaboración de oraciones, fuera de contexto. Considera que el alumno sólo puede estar en lo correcto o equivocado,

[2] Para los esquemas de lengua se tomó como punto de partida a Cuenca, modificado por Lomas (1999:78) y por Cassany (2000). Los agregados y modificaciones son de Rita Dromundo.

dependiendo del mayor o menor apego a la norma establecida por la gramática o por el (la) maestro(a)

Se tiende a menospreciar a esta gramática y a citarla como sinónimo de incorrecto y obsoleto; sin embargo, cada vez que aludimos al sistema de la lengua (gramática y normativa), estamos empleando los recursos aportados por ella. Como definir a los componentes de la lengua no bastaba, surgió la:

Lingüística estructural

Tipo de gramática

Descriptiva
Inductiva

Concepto clave

Signo
Constituyente

Objetivos:

Adquirir los sonidos y conocer las estructuras de la lengua.
Ortografía, léxico y morfología.
Conductismo.

Centro de análisis

Funciones
Paradigma

Conceptos:

Sincronía, lenguaje, lengua, habla, signo, sistema, estructura, sintagma paradigma, nivel.

Aplicación didáctica

Método audio-lingual.
Análisis contrastivo.

Aportaciones a la didáctica

Revolución en la lingüística con el *Curso de lingüística general* de Saussure.
Descripción lingüística sistemática.

Atención a la lengua hablada.
Al considerar a la lengua como sistema de signos, que requieren ser interpretados; se abre la puerta a la semiología.
El Círculo de Praga agrega la relación entre habla y contexto.

Papel del docente:
Propicia el análisis de las funciones y las relaciones intertextuales de los elementos del discurso.
Promueve el análisis y la identificación de los componentes de oraciones elaboradas especialmente para la clase.
Al centrarse en las funciones se consideran, por ejemplo, las diferentes funciones que puede desempeñar un sustantivo como núcleo de objeto directo, sujeto.

Aunque ya no sólo se analizan los componentes de la oración, sino también las funciones que éstos realizan y la manera como se relacionan entre sí; el límite para el análisis es el texto que se aborda, por lo que varios de los estructuralistas fundaron la semiología, en la cual se construye el sentido a partir de las relaciones que establecen los elementos de un texto con otros signos ajenos a éste.

Posteriormente se considera necesario estudiar la manera como se aprende la lengua materna, para aplicarlo a la enseñanza de ésta, de ahí surge la:

Gramática generativa transformacional

Tipo de gramática
Descriptiva
Predictiva
Deductiva
Explícita

Conceptos clave
Oración
Competencia

Objetivos
Adquirir la gramática.

Centro de análisis

Categoría
Proceso
Innatismo

Conceptos

Gramatical/agramatical, competencia, actuación, oración, transformaciones, reglas, principios.

Aplicación didáctica

Enfoque cognitivo.
Análisis de errores e interlingua.

Aportaciones a la didáctica

Noam Chomsky plantea la reflexión en torno a la gramática universal, combinación entre capacidad innata (competencia) y posibilidad de múltiples combinaciones (transformaciones).
Insistencia en el aspecto creativo del lenguaje, modelo coherente y completo de análisis.
Tratamiento innovador de los errores.

Papel del docente

Asumir que la competencia no puede ser enseñada, pero sí desarrollada a partir del uso consciente de la lengua, en contextos vinculados con la realidad que tengan sentido para el alumno.
Considera las aportaciones de la psicolingüística para planear el aprendizaje.

Las aportaciones de esta gramática propiciaron un cambio determinante en la enseñanza de la lengua y el lenguaje, en general, pues ya no se buscaba solamente el conocimiento de la manera en que está organizada la lengua, sino desarrollar la habilidad para la comunicación o *competencia comunicativa*, en contextos reales, no en oraciones aisladas.

Los estudios sobre lo que ocurre en la mente durante el aprendizaje dieron mayor claridad para replantear los planes y programas de estudio, tanto de la lengua materna como de las segundas lenguas.

Posteriormente se vio la necesidad de encauzar esa competencia al logro de la eficacia comunicativa, y se analizan diversas subcompetencias

que integran la competencia comunicativa, como la lingüística, sociolingüística, discursiva o textual, estratégica, literaria, semiológica, entre otras, con lo que se desarrolla la:

Lingüística textual

Tipo de gramática

Descriptiva
Implícita
Inductiva

Conceptos clave

Enfoque comunicativo.
Texto/discurso

Objetivos

Adquirir competencia comunicativa.
Analizar y emplear los usos lingüísticos en un contexto y con una finalidad comunicativa.

Centro de análisis

Proceso comunicativo.

Conceptos

Pertinente/no pertinente, competencia comunicativa, texto, coherencia, cohesión, progresión temática, registro, tipo de texto.

Aplicación didáctica

Enfoque comunicativo.
Método funcional/nocional.
Tipologías textuales.

Aportaciones a la didáctica

Enfoque globalizador.
Interdisciplinariedad
Lengua en uso.
Atención al conjunto.
El alumno deja su papel pasivo y se vuelve partícipe en la planeación y desarrollo del curso.

> El docente, a partir de la consideración de la diversidad de sus estudiantes en aspectos lingüísticos, culturales, comunicativos, de aprendizaje, de interacción social, busca favorecer que desarrollen su *competencia comunicativa*; esto es, que conozcan el uso lingüístico y qué decir, a quién y cómo decirlo, de manera apropiada en cualquier situación dada. Es decir, el uso lingüístico en un contexto social determinado; que adquieran las destrezas expresivas y comprensivas para un intercambio comunicativo entre las personas.
>
> Para lograrlo emplea recursos y materiales diversos, vinculados con el uso real de la lengua en circunstancias y contextos diversos. Promueve además la generación de la expresión creativa.

La competencia literaria es un componente más de la competencia comunicativa y debe sustentarse en el desarrollo de habilidades para la comprensión, la expresión y creatividad, para favorecer que el estudiante amplíe sus conocimientos lingüísticos y retóricos, su imaginación, creatividad y, en suma, su cultura.

Aún más, como afirma Cassany, la adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y actitudes.

Para lograr esto debe asignarse a la enseñanza de la lengua el papel protagónico que le corresponde, al ser el mejor instrumento comunicativo que existe y la literatura la forma más elaborada y rica de discurso, dada su inmensa gama de posibilidades expresivas.

Hoy la escuela debe responder a una serie de exigencias, tales como posibilitar que los alumnos adquieran instrumentos y técnicas de trabajo, aprendan de manera consciente, ejerciten el pensamiento crítico y comprendan un mundo caracterizado por la existencia de múltiples estímulos informativos, fundamentalmente audiovisuales. Ante esta realidad, el papel del profesor-transmisor se ha vuelto obsoleto.

La actitud profesional de los docentes se habría de basar en los principios de adaptabilidad y flexibilidad ante un sistema social dinámico y cambiante y la construcción del conocimiento y las formas de saber contemporáneas, estar abierta a todos los cambios que puedan generarse

a partir del ejercicio de la libertad y la creatividad. Los docentes deben tener en mente:

> Una concepción cognitiva del aprendizaje que tenga en cuenta que la construcción activa del conocimiento lingüístico por parte de las personas es consecuencia de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio comunicativo y de interacción social (Vygotsky, 1977, 1979).

> El maestro más que el ser que sabe todo debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo que enseña a aprender. Con esto es muy probable que tengamos que modificar bastante nuestras actitudes; no dar órdenes o establecer normas rígidamente, sin explicaciones; tampoco debemos imponer nuestro criterio. Se debe ser flexible y tomar en cuenta las opiniones del grupo. El maestro debe ser un animador que ayuda al grupo a funcionar; estar abierto al cambio; retomar y analizar las ideas que proporcionen los alumnos [...] ya que para lograr que nuestros alumnos sean creativos debemos empezar por ser creativos nosotros mismos (Cruz y Chanona, 1984:346).

En suma, los (las) maestros (as) de lengua y cursos relacionados con ésta, e incluso todos los docentes, pues todos se comunican a través de la lengua, si quieren contribuir al logro de los objetivos de la Licenciatura en Pedagogía y al desarrollo de las competencias de sus alumnos deberían:

- Ser buenos lectores de literatura, y otras materias, investigadores siempre actualizados en lengua, psicopedagogía y didáctica, intercambiadores de experiencias y conocimiento.
- Ser además propiciadores del aprendizaje, transmisores de entusiasmo, promotores de la interacción en el grupo a través de estrategias variadas.
- Considerar la opinión y los intereses de sus estudiantes, favorecer la construcción del conocimiento en sus alumnos, hacer grato y cordial el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, favorecer el aprecio por la cultura y los valores humanos, así como el respeto a la diversidad.
- En cuanto a la lengua ayudar a concebir un mensaje, literario o no, como una visión particular de mundo, con una ideología, cierto grado de subjetividad y una finalidad comunicativa que implica querer que el otro vea algo de cierta manera o realice ciertas acciones.

- Concebir a la formación para, como lector, capacitar para la interacción que supone el pacto de lectura que sugieren el texto y el autor. Saber que el placer de la lectura es la resultante de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído y asumir una postura personal ante ello.
- Como consecuencia de un docente y un enfoque así, propiciaremos que nuestros alumnos sean lectores activos, capaces de comprender, disfrutar y crear diversos tipos de textos, que participen, cooperen e interactúen con el texto; conscientes de su mundo y abiertos a diversas formas expresivas.
- En suma: Que la labor docente no sea el ancla que haga a los alumnos dependientes del maestro, sino alas que les permitan volar con plena conciencia.

Bibliografía

Cassany, Daniel *et al.*, (2000). *Enseñar lengua*. 6ª ed., Barcelona: Graó (*Serie Lengua, 117*).

Cruz, Guadalupe y Omar Chanona, (1984). "Creatividad y aprendizaje". En: *Expresión y comunicación*. México: SEP/UNAM.

Eco, Humberto, (2002). Sobre algunas funciones de la literatura. En: *Sobre literatura*, España: Océano/Requer Editorial.

Dromundo A. Rita (2000). ¿Qué vio el Quijote en la literatura que nuestros alumnos no ven y qué tiene que ver en ello el docente? En: *Didáctica XXI. Revista de la Asociación de Profesores de Lengua y literatura*, núm. 3 agosto de.

Lomas, Carlos, (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. V. I. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona: Paidós (*Papeles de Pedagogía, 38*).

______ (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. V. II. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona: Paidós (*Papeles de Pedagogía, 39*).

Prado Aragonés, Josefina, (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla (*Colec. Aula Abierta*).

Selmes, Ian, (1988) Los materiales para aprender a aprender*, La mejora de las habilidades para el estudio,* Barcelona: Ediciones Paidós(*Temas de Educación, 11*).

Tusón, Jesús, (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós (*Paidós comunicación, 36*).

Vigotski, L. S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*, México: Fontamara.

Vigotski, L. S. (1997). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

ÍNDICE

Esta primera edición de *Pedagogía y prácticas educativas*
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó
de imprimir en .... de 2009 en los talleres gráficos de ....
El tiraje fue de .... ejemplares más sobrantes para reposición